GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ALGILANAN AKADEMİK YETERLİK VE ALGILANAN ÖZERKLİK DESTEĞİNİN ÖZERK AKADEMİK MOTİVASYON VE AKADEMİK BAŞARIYLA İLİŞKİSİ

Hazırlayan
Şükran CALP

DOKTORA TEZİ

Ankara, 2013

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ALGILANAN AKADEMİK YETERLİK VE ALGILANAN ÖZERKLİK DESTEĞİNİN ÖZERK AKADEMİK MOTİVASYON VE AKADEMİK BAŞARIYLA İLİŞKİSİ

Hazırlayan
Şükran CALP

Danışman: **Prof. Dr. Hasan BACANLI**

Ankara, 2013

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Şükran Calp'ın "Algılanan Akademik Yeterlik ve Algılanan Özerklik Desteğinin Özerk Akademik Motivasyon ve Akademik Başarıyla İlişkisi" başlıklı tezi, 08.07.2013 tarihinde, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin Adı Soyadı İmza

Başkan: Prof. Dr. Ziya SELÇUK

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Hasan BACANLI

Üye: Doç. Dr. Bekir BULUÇ

Üye: Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ

Üye: Yard. Doç. Dr. Mustafa KALE

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın, kendi davranışını düzenleyip onun sorumluluğunu alabilen özerk bireyler yetiştirme çabasındaki anne babalar ve sınıf öğretmenleri başta olmak üzere çeşitli kademelerde görev yapan tüm eğitimciler ve akademik camiada bu alanda çalışan değerli bilim insanlarına önemli katkılar sağlayacağı umulmaktadır. Çalışma, uzun süren bir çaba ve sabrın ürünü olup bünyesinde fikir aşamasından sonuçlandığı ana kadar birçok değerli insanın emeğini barındırmaktadır.

İlk teşekkür, çalışmanın şekillendiği tüm aşamalarda sabır ve hoşgörüsüyle desteğini esirgemeyen, kıymetli fikirlerini benimle paylaşarak çalışmama yön veren, çoğu durumda ilk önce "Sen ne düşünüyorsun?" diyerek özerkliğimi desteklediği gibi beni düşüncenin derinlikleriyle tanıştıran değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Hasan BACANLI'ya.

Görüşleriyle çalışmama çok kritik ve değerli katkılarda bulunan, aynı zamanda tez savunma jürisinde de yer alan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ziya SELÇUK, Doç. Dr. Bekir BULUÇ, Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ ve Yard. Doç. Dr. Mustafa KALE'ye; ayrıca yetişmemde büyük emekleri olan, kendilerinden ders alma şansı yakaladığım ve her zaman saygı ve şükranla anacağım Prof. Dr. Hayati AKYOL, Prof. Dr. Selma YEL, Doç. Dr. Naciye AKSOY, Yard. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL ve Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın tüm değerli hocalarına; çalışmanın istatistiksel işlemlerinin yapılmasında akademik birikimini benimle paylaşan sevgili arkadaşım Yard. Doç. Dr. Hatice KUMANDAŞ'a ve araştırma verilerini topladığım süreçte güler yüzlü yaklaşım ve destekleriyle yardımcı olan okul idarecileri ve öğretmenlerine de çok teşekkür ediyorum.

Gazi Üniversitesinde çalıştığım yıllar boyunca hemen her günümü birlikte geçirdiğim, gönül dostlarım listemde adı en üst sıralarda yer alan değerli çalışma arkadaşlarım Yard. Doç. Dr. Sevim GÜVEN, Arş Gör. Dr. Pınar BULUT, Arş Gör. Yasemin KUŞDEMİR, Arş. Gör. Demet ŞAHİN, Arş. Gör. Nihan AKTAŞ'a ve doktora derslerini birlikte aldığım sevgili dostum Arş. Gör. Olcay YILMAZ ÖZDEMİR'e maddi ve manevi desteklerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak teşekkürün büyüğü tüm aileme... Çalışma için gerekli bazı kaynakların yurt dışından sağlanması ve yabancı dilden Türkçe'ye çevirdiğim metinlerin kontrolünün sağlanmasındaki katkılarından dolayı sevgili kardeşim Dr. Sümeyye CALP

İNAL; doktora tezim dahil tüm akademik yayınlarımda kullandığım İngilizce'den Türkçe'ye, Türkçe'den İngilizce'ye çevirileri gözden geçirip gerekli düzeltmeleri yaptığı gibi "Ne zaman bitiyor?" ya da "Ne kadar kaldı?" gibi sorularla motivasyonumu hep diri tutan sevgili kardeşim Ayşegül CALP; eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteğini eksik etmediği gibi, tezi satır satır okuyarak dil ve üslupla ilgili gerekli düzenleme ve değişiklikleri de yapan sevgili babam Yard. Doç. Dr. Mehrali CALP ve varlığından daima güç aldığım fedakâr annem... Size çok şey borçluyum. Sonsuz minnet ve şükranlarımı sunuyorum.

Şükran CALP

2013

ÖZET

ALGILANAN AKADEMİK YETERLİK VE ALGILANAN ÖZERKLİK DESTEĞİNİN ÖZERK AKADEMİK MOTİVASYON VE AKADEMİK BAŞARIYLA İLİŞKİSİ

CALP, Şükran
Doktora, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan BACANLI

Temmuz–2013, 199 sayfa

Merak, insanoğlu için temel bir eğilimdir. Keşfetme, öğrenme, anlama veya bilme arzusu, insanın doğasında vardır ve potansiyel olarak eğitim sürecinin ana motive edicisidir. Eğitim literatüründe motivasyon ve motivasyonun akademik başarı, iyi olma, yaratıcılık gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların önemli bir kısmına kuramsal kaynaklık eden Öz Belirleme Kuramı (Self Determination Theory), üç temel psikolojik ihtiyaç ve içsel motivasyon üzerindeki odağıyla eğitim literatüründe önemli bir yere sahip olmuştur.

Kuramda evrensel olduğu ileri sürülen üç psikolojik ihtiyaçtan söz edilmektedir. Bu ihtiyaçlardan biri olan ö*zerklik,* bireyin kendisini eylemlerinin merkezinde hissetmesidir. Kuramda bahsedilen psikolojik ihtiyaçlardan bir diğeri *yeterlik*, çevreyle etkili bir biçimde etkileşimde bulunma ve çevreye uyum sağlama kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Üçüncü ihtiyaç *ilişkili olma* ise, bireyin başkaları ile bağlantılı olma ve içinde bulunduğu sosyal çevreyle ilgili "aidiyet" hissini yaşama isteğidir.

Bu çalışma, yeterlik algısı, özerklik ve özerklik desteği gibi öz belirleme kuramı kaynaklı çeşitli değişkenlerin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıya etkisine odaklanmıştır. Bu çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin algıladığı öğretmen ve yakın arkadaş özerklik desteğinin, akademik yeterlik, akademik özerklik ve özerk akademik motivasyona, özerk akademik motivasyonun da akademik başarıya etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın genel amacı, akademik başarıyla ilgili, öz belirleme kuramı temelli bir motivasyonel modeli test etmektir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin açık uçlu sorulara cevap vermek suretiyle paylaştıkları düşünceleri ile ölçek maddelerine verdikleri tepkilerin örtüşüp örtüşmediğini belirlemek ikincil bir amaç olarak düşünülmüştür. Bu amaçla öğrencilere açık uçlu yedi soru sorulmuş ve elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur.

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışma olup hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Etimesgut ilçe Merkezi ve Eryaman semtinden seçilmiş 17 ilköğretim okulundaki 849 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanması dört aşamada gerçekleştirilmiştir. *İlk aşama*da çeviriler yapılmış ve uzman değerlendirmesi sağlanmıştır. *İkinci aşama*da denemelik ölçek maddeleri ve açık uçlu sorularla ilk pilot uygulama yapılmıştır. *Üçüncü aşama*da istatistiksel çözümlemelerin yapıldığı ikinci pilot uygulama, *dördüncü ve son aşama*da ise görüş birliğiyle son şekli verilen ölçek maddeleri ve açık uçlu sorular kullanılarak asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında test edilen modeldeki değişkenleri ölçmek için "Yaşam Alanlarında Algılanan Özerklik Ölçeği", "Kişilerarası Davranışlar Ölçeği (Öğretmen davranışlarını sorgulamak için)", "Kişilerarası Davranışlar Ölçeği (Yakın arkadaş davranışlarını sorgulamak için)", "Akademik Motivasyon Ölçeği (İlkokul Seviyesinde)" ve "Çocuklar için Benlik Algısı Profili" kullanılmıştır. Nicel veri toplamak amacıyla işe koşulan ölçek maddelerine verilen tepkiler, yapısal eşitlik modeliyle analiz edilmiştir. Nitel veri toplamak amacıyla işe koşulan açık uçlu sorulara verilen cevaplar, iki grup için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede çalışma grubu, başarı düzeylerine göre ortalamanın altında ve yüksek başarılı olmak üzere ikiye bölünmüş ve betimsel analiz bu bölümlemeye göre yapılmıştır. Nicel ölçümlere ait sonuçlar, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okulla ilgili konularda öğretmenlerinden aldığı özerklik desteğinin akademik yeterlik algısını doğrudan etkilediğini; ancak arkadaşlardan alınan özerklik desteğinin akademik yeterliliği etkilemediğini göstermektedir. Öğrencilerin okulla ilgili konularda öğretmenlerinden aldığı özerklik desteği onların akademik özerkliklerini doğrudan etkilemektedir. Okulla ilgili konularda yakın arkadaşlardan alınan özerklik desteği, öğrencilerin akademik özerkliklerini doğrudan fakat zayıf etkilemektedir. Okulla ilgili konularda öğretmenlerinden ve yakın arkadaşlarından aldığı özerklik desteği öğrencilerin özerk akademik motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin kendileriyle ilgili algıladıkları akademik yeterlik, özerk (öz belirlenmiş) akademik motivasyonlarını kuvvetli ve doğrudan etkilemektedir Ancak kendileriyle ilgili algıladıkları akademik özerkliğin öğrencilerin özerk (öz belirlenmiş) akademik motivasyonlarına etkisi, doğrudan olmakla beraber düşüktür. Son olarak ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin özerk (öz belirlenmiş) akademik motivasyonları, onların okul performansını (akademik başarı) doğrudan etkilemektedir. Literatürde yaygın

olarak kullanılan RMSEA, RMR AGFI, GFI, NFI gibi uyum indeksleri incelendiğinde modelin kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğunu söylemek mümkündür.

Nitel verilere ilişkin sonuçlara göre ise başarılı öğrencilerin % 71'i, öğretmenleri tarafından az da olsa özerklik desteği almaktadır. Vasat ya da vasatın altında başarı düzeyinde olan öğrenciler ise, öğretmenlerinden başarılı öğrencilere göre çok daha az özerklik desteği almaktadır. Başarılı öğrencilerin % 68'inin arkadaşları tarafından özerklik desteği hissetmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Vasat ya da vasatın altında başarı düzeyinde olan öğrencilerin % 82'si arkadaşlarının özerklik destekleyiciliğini hissetmediklerini ifade etmektedir. Bulgular, başarı düzeyi iyi ve yüksek olan öğrencilerin % 94'ünün özerklik duygusu yaşadığı; başarı düzeyi vasat ya da vasatın altında zayıf olan öğrencilerin ise % 59'unun hiç bir zaman özerklik duygusu hissetmediğini ortaya çıkarmıştır. Nitel araştırma bulguları, vasat ya da vasatın altında başarı düzeyinde olan öğrencilerin kendilerini, seçimlerini yapma noktasında özgür hissetmediklerini açığa çıkarmıştır. Başarılı öğrencilerin % 94'ünün kendini akademik alanda yeterli hissettiği, bir başka deyişle kendine ve yapabileceklerine inandığı sonucuna ulaşılmıştır. Başarı düzeyi vasat ya da vasatın altında zayıf olan öğrencilerde ise durum tam tersidir. Bu gruptakilerin % 81'i kendini akademik alanda yetersiz hissetmektedir. Başarılı öğrencilerin en çok okula gitmek için içsel güdülere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Başarı düzeyi vasat ya da vasatın altında zayıf olan öğrenciler ise, iki kişinin öğretmeni dinlemek için sahip olduğunu dile getirdiği başarma güdüsü dışında, hiçbir içsel motive ediciye sahip değildir.

Çocuğun doğal merakı ve ilgisiyle öğrendiği her zaman, içsel güdülenmenin varlığından söz edilebilir. Eğitimsel çevre yoluyla elverişli fırsatlar, uyaranlarla zenginleştirilmiş kaynaklar ve özerklik sağlandığında bu motivasyonel öğrenme kaynağının zenginleşmesi muhtemeldir. Araştırma sonuçları doğrultusunda ailelere ve öğretmenlere özgür seçimler yapabilen, kendi kararlarını kendi veren, kendi davranışlarını dışsal bir kontrol olmadan düzenleyebilen ve onların sorumluluğunu üstlenen bireyler yetiştirebilmek için çocukların özerkliğini destekleme yanında onların yeterlik ve aidiyet duygusunu doyuracak bir atmosfer oluşturmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *öz belirleme, özerklik, özerklik desteği, yeterlik, özerk akademik motivasyon, akademik başarı*

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERCEIVED AUTONOMY SUPPORT AND PERCEIVED ACADEMIC COMPETENCE WITH AUTONOMOUS ACADEMIC MOTIVATION AND ACADEMIC SUCCESS

CALP, Şükran

PhD. Dissertation, Department of Elementary Education

Supervisor: Prof. Dr. Hasan BACANLI

July–2013, 199 pages

Curiosity is a fundamental tendency for human beings. Discovery, learning, understanding, or the desire to know exist in human nature and these are potentially main motivator of educational process. In educational literature, many studies have been conducted regarding motivation and the relationship between motivation and some factors such as academic achievement, well-being, creativity. Self-Determination Theory, theoretical source to important part of these works, has had an important place in education literature with an intense focus on the three basic psychological needs and intrinsic motivation.

It is alleged that the three psychological needs accepted universally are emphasized in Self-Determination Theory. Autonomy, one of these needs, is that person feels himself/herself in the center of his/her actions. Another psychological need theory mentioned, competence, is defined as the capacity to adapt to the environment effectively and to interact with the environment. The third need, relatedness, is that a person desires to be connected with others and to live feeling sense of "belonging" corresponding in the social environment.

This study focused on the impact of various variables based on self determination theory such as the "perceived competence", "autonomy" and "autonomy support" to autonomous academic motivation and academic achievement. In this study the effect of teachers and close friends's autonomy support perceived by primary fifth grade students' to academic competence, academic autonomy and autonomous academic motivation, and the effect of autonomous academic motivation to academic success are researched. The first aim of the study is to test the self-determination theory-based motivational model on academic success. The second aim of this study is to determine if the thoughts expressed by students in response to open-ended questions correlate with

their reactions to scale items. For this purpose, the students were asked seven open-ended questions and obtained data were subjected to descriptive analysis.

The study is a descriptive study in survey model, both quantitative and qualitative data were collected in this study. The study group consists of 849 fifth grade students in selected from 17 primary schools in Eryaman and Etimesgut in Ankara. The collection of data was conducted in four stages. In first stage, data were translated from English to Turkish and expert assesment was provided. The second stage, the first pilot trial was conducted with open-ended questions and pilot scale items. The second pilot trial in which statistical analyzes were performed was carried out in the third stage. In the fourth and final stage, main study was conducted using final version of scale items and open-ended questions created with consensus expert. "Perceived Autonomy In Life Domains Scale", "Interpersonal Behavior Scale (to inquire about teacher behavior)", "Interpersonal Behavior Scale (to inquire about the behavior of a close friend)", "Academic Motivation Scale (Elementary Level)" and "Self-Perception Profile for Children" are used to measure the variables in the tested model within the scope of research. Responses to scale items used in order to collect quantitative data were analyzed by structural equation modeling. Responses to open-ended questions used in order to collect qualitative data were evaluated separately for two groups. In this evaluation, working group is divided into two groups as below-average and high-average according to their level of success and descriptive analysis was conducted on the basis of this segmentation.

The results of the quantitative measurements that fifth grade students' autonomy support get by teachers directly affect the perceived competence, but the results of the quantitative measurements that autonomy support get by close friends didn't affect academic competence. Students' autonomy support get by teachers on the issues related school directly affect their academic autonomy. Students' autonomy support get by close friends on the issues related school directly affect their academic autonomy but this effect is low. Students' autonomy support get by teachers and close friends on the issues related school directly affect their autonomous academic motivation. Students' academic competence they perceived related themselves affects their autonomous (self-determined) academic motivation directly and strongly. However, students' academic autonomous they perceived related themselves affects their autonomous (self-determined) academic motivation directly but lowly. Finally, students' autonomous

(self-determined) academic motivations affects directly their school performance (academic achievement). According to RMSEA, AGFI, RMR, GFI, NFI fit indices, widely used in the literature, it is likely to say that the model is acceptable. According to the results of the qualitative data, 71% of successful students get the support of autonomy from their teachers even if it is little. Students who are mediocre or below average level of success, however, get the support less autonomy from their teachers than the successful students. It is found that 68% of successful students do not feel the support of autonomy from their friends. 82% of the students who are mediocre or below average achievement level do not feel the support of autonomy of their friends. The findings revealed that 94% of students in good and high level of success experienced by a sense of autonomy, 59% of students who are at mediocre or below average level of achievement never experience sense of autonomy. Qualitative research findings also reveal that students who are at mediocre or below average level of achievement do not feel free themselves to make their own choices.

It is revealed that 94% of students felt themselves competence in the academic field, in other words, believe they are able to do something else in the academic field. For students who are at mediocre or below average level of success, the situation is the opposite. 81% of this group feel themselves inadequate in the academic field. It became clear that successful students have more intrinsic motivation about going to school. Students who are at mediocre or below average level of success, however, have no intrinsic motivator except two students express they have achievement motivation in order to listen their teachers.

We can talk about the existence of intrinsic motivation as long as the child's natural curiosity and interest exist in learning. It is likely to improve this motivational learning source, in case of the provision of favorable opportunities through educational environment, resources enriched by stimuli and autonomy. In accordance with research results, to be able to raise children who can choose freely, take their own decisions, regulate their own behavior without external control, claim responsibility, it is recommended to parents and teachers to create an atmosphere where their autonomy and their competence are supported and a sense of belonging (relatedness) is created.

Keywords: *self determination, autonomy, autonomy support, competence, autonomous academic motivation, academic achievement*

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI III

ÖNSÖZ IV

ÖZET VI

ABSTRACT IX

İÇİNDEKİLER.....XII

TABLOLAR LİSTESİ.....XVII

ŞEKİLLER LİSTESİ XVIII

KISALTMALAR LİSTESİ XIX

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ 1

1. Problem Durumu 4

2. Araştırmanın Amacı ve Hipotezleri.....10

3. Araştırmanın Önemi.....11

4. Araştırmanın Sınırlılıkları 14

5. Tanımlar 14

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE 15

1. Özerklikle İlgili Tarihi Arka Plan 16

2. Öz Belirleme Kavramı ve Öz Belirleme Kuramı 19

2. 1. Öz Belirleme Kavramı 19

2. 2. Öz Belirleme Kuramı 20

2. 3. Öz Belirleme Kuramında Temel Psikolojik İhtiyaçlar 23

2. 3. 1. Yeterlik 24

2. 3. 2. Özerklik.....26

2. 3. 3. İlişkili olma 29

3. Özerklik Desteği 30

3. 1. Aile ve Öğretmen gibi Otoritelerin Özerklik Desteği 31

3. 2. Akran İlişkileri ve Akranların Özerklik Desteği 34

4. Motivasyon ve Motivasyonla Yakından İlişkili Kavramlar 38

4. 1. Motivasyon/Güdülenme..... 39

4. 2. İhtiyaç, Dürtü, İçgüdü ve Güdü 40

4. 3. Yeterlik Algısı 42

5. Organizmik Bütünleşme Kuramı ve Motivasyon 43

5. 1. İç Motivasyon 44

5. 2. Dışsal motivasyon 48

5. 2. 1. Dışsal düzenleme.....48

5. 2. 2. İçe alınmış düzenleme.....49

5. 2. 3. Belirlenmiş düzenleme..... 50

5. 2. 4. Bütünleşmiş düzenleme..... 50

5. 3. Amotivasyon.....53

6. İçsel Motivasyonun Ortaya Çıkışıyla İlgili Tarihi Arka Plan 54

7. Eğitim Sisteminde İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon ve Amotivasyon 56

7. 1. Sınıfta İçsel Motivasyon 56

7. 1. 1. İçsel motivasyonda kişilerarası unsur: Öğretmen eğilimleri 62

7. 1. 2. İçsel olarak Güdülenmiş Öğrenme 64

7. 2. Sınıfta Dışsal Motivasyon 67

7. 3. Sınıfta Amotivasyon 69

8. Akademik Başarı 70

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM 74

1. Araştırmanın Modeli 74

2. Çalışma Evreni..... 75

3. Test Edilecek Modelde Yer Alan Değişkenler 76

3. 1. Algılanan öğretmen özerklik desteği 76

3. 2. Algılanan arkadaş özerklik desteği 76

3. 3. Algılanan akademik yeterlik 76

3. 4. Algılanan akademik özerklik.....77

3. 5. Özerk akademik motivasyon 77

3. 6. Akademik başarı 77

4. Verilerin Toplanma Aşamaları ve Kullanılan Ölçme Araçları 78

4. 1. Veri toplama araçlarının hazırlanması: 78

4. 2. Denemelik veri toplama araçlarıyla ilk pilot uygulama 79

4. 3. İkinci pilot uygulama 83

4. 4. Veri toplama araçları 85

4. 4. 1. Çocuklar için benlik algısı profili 85

4. 4. 2. Yaşam alanlarında algılanan özerklik ölçeği 86

4. 4. 3. Akademik motivasyon ölçeği 86

4. 4. 4. Kişiler arası davranışlar ölçeği (Öğretmen) 88

4. 4. 5. Kişiler arası davranışlar ölçeği (Yakın arkadaş) 89

4. 4. 6. Not ortalamaları 91

4. 4. 7. Açık uçlu soru formu 91

5. Verilerin analizi 92

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM 95

1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular 95

2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular 105

2. 1. Öğretmen Özerklik Destekleyiciliğine İlişkin Bulgular 106

2. 1. 1. Yüksek başarılı öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle ilgili algıladıkları özerklik desteğine ilişkin bulgular 106

2. 1. 2. Düşük başarılı öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle ilgili algıladıkları özerklik desteğine ilişkin bulgular..... 108

2. 2. Arkadaş Özerklik Destekleyiciliğine İlişkin Bulgular..... 110

2. 2. 1. Başarılı öğrencilerin yakın arkadaşlarıyla ilgili algıladıkları özerklik desteğine ilişkin bulgular 110

2. 2. 2. Düşük başarılı öğrencilerin yakın arkadaşlarıyla ilgili algıladıkları özerklik desteğine ilişkin bulgular 112

2. 3. Öğrencilerin kendileriyle ilgili algıladıkları özerkliğe ilişkin bulgular 113

2. 3. 1. Yüksek başarılı öğrencilerin kendileriyle ilgili algıladıkları özerkliğe ilişkin bulgular 114

2. 3. 2. Düşük başarılı öğrencilerin kendileriyle ilgili algıladıkları özerkliğe ilişkin bulgular 116

2. 4. Öğrencilerin kendileriyle ilgili algıladıkları yeterliğe ilişkin bulgular 118

2. 4. 1. Yüksek başarılı öğrencilerin kendileriyle ilgili algıladıkları yeterliğe ilişkin bulgular 119

2. 4. 2. Düşük başarılı öğrencilerin kendileriyle ilgili algıladıkları yeterliğe ilişkin bulgular 120

2. 5. Öğrencilerin akademik motivasyon kaynağına ilişkin bulgular 120

2. 5. 1. Yüksek başarılı öğrencilerin okul/ev ödevi yapma sebebine ilişkin bulgular 122

2. 5. 2. Düşük başarılı öğrencilerin okul/ev ödevi yapma sebebine ilişkin bulgular 125

2. 5. 3. Yüksek başarılı öğrencilerin okula gitme sebebine ilişkin bulgular 126

2. 5. 4. Düşük başarılı öğrencilerin okula gitme sebebine ilişkin bulgular 129

2. 5. 5. Yüksek başarılı öğrencilerin derste öğretmeni dinleme sebebine ilişkin bulgular 130

2. 5. 6. Düşük başarılı öğrencilerin derste öğretmeni dinleme sebebine ilişkin bulgular 131

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER 132

1. Sonuçlar 132

1. 1. Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar 132

1. 2. Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar 133

2. Öneriler 134

KAYNAKLAR 141

EKLER 164

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Öz-Belirleme Kuramına Göre Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Tanımları

Tablo 2: Dışsal Olarak Güdülenmiş Davranış Şekilleri (Deci, Ryan ve Williams, 1996)

Tablo 3: İlk Pilot Uygulamada Öğrenci Tepkileri ve Konuyla İlgili Yapılan Düzenlemeler

Tablo 4: Akademik Motivasyon Ölçeğinden Dört Örnek Madde

Tablo 5: Gizil ve Gözlenen Değişkenlere Ait Kovaryans Matrisi

Tablo 6: Modele Ait Standardize Edilmemiş Sonuçlar

Tablo 7: Modele Ait Standardize Edilmiş Sonuçlar

Tablo 8: Değişkenlerin Birbirine Doğrudan Etkileri

Tablo 9: Değişkenlerin Birbirine Dolaylı Etkileri

Tablo 10: Değişkenlerin Birbirine Toplam Etkileri

Tablo 11: Nihai Modelin Uyum Katsayıları

Tablo 12: Açık Uçlu Sorulara Her İki Gruptan Cevap Veren Öğrenci Sayıları

Tablo 13: Yüksek Başarılı Öğrencilerin Ev Ödevi Yapma Sebeplerine İlişkin Bulgular

Tablo 14: Düşük Başarılı Öğrencilerin Ev Ödevi Yapma Sebeplerine İlişkin Bulgular

Tablo 15: Yüksek Başarılı Öğrencilerin Okula Gitme Sebeplerine İlişkin Bulgular

Tablo 16: Düşük Başarılı Öğrencilerin Okula Gitme Sebeplerine İlişkin Bulgular

Tablo 17: Yüksek Başarılı Öğrencilerin Öğretmeni Dinleme Sebeplerine İlişkin Bulgular

Tablo 18: Düşük Başarılı Öğrencilerin Öğretmeni Dinleme Sebeplerine İlişkin Bulgular

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Okul başarısının motivasyonel modeli

Şekil 2: Özerklik derecesine göre değişen davranışsal düzenleme tipleri (Ryan ve Deci, 2000b)

Şekil 3: ÇİBAP örnek madde biçimi

Şekil 4: YEM şemaları için semboller ve ilişkiler

Şekil 5: Oluşan modelin standart diyagramı

Şekil 6: Yüksek Başarılı öğrencilerin öğretmenleriyle ilgili algıladıkları özerklik desteği

Şekil 7: Düşük başarılı öğrencilerin öğretmenleriyle ilgili algıladıkları özerklik desteği

Şekil 8: Yüksek başarılı öğrencilerin arkadaşlarıyla ilgili algıladıkları özerklik desteği

Şekil 9: Düşük başarılı öğrencilerin arkadaşlarıyla ilgili algıladıkları özerklik desteği

Şekil 10: Yüksek başarılı öğrencilerin algıladıkları özerklik

Şekil 11: Düşük başarılı öğrencilerin algıladıkları özerklik

Şekil 12: Yüksek başarılı öğrencilerin algıladıkları yeterlik

Şekil 13: Düşük başarılı öğrencilerin algıladıkları yeterlik

KISALTMALAR LİSTESİ

AGFI: Adjusted goodness of fit (düzeltilmiş iyilik uyum indeksi)

CFI: Comparative fit index (karşılaştırmalı uyum indeksi)

ÇİBAP: Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili

GFI: Goodness of fit (iyilik uyum indeksi)

NFI: Normed fit index (normlaştırılmış uyum indeksi)

NNFI: Non-normed fit index (normlaştırılmamış uyum indeksi)

PGFI: Parsimony goodness of fit index (basitlik uyum indeksi)

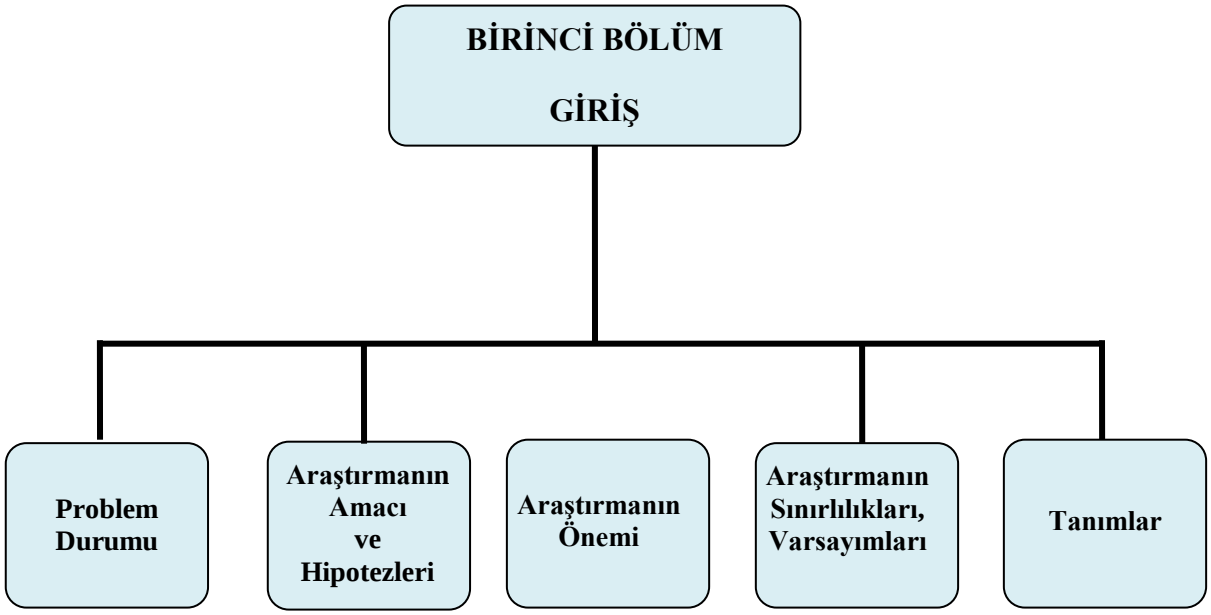
PNFI: Parsimony normed of fit index (normlaştırılmış basitlik uyum indeksi)

RMSEA: Root mean square error of approximation (yaklaşık hataların ortalama karekökü)

Sd: Serbestlik derecesi

SRMR: Standardized root mean square residuals (standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü)

YEM: Yapısal eşitlik modeli



GİRİŞ

Toplum bilgisayar, cep telefonu, kamera, fotoğraf makinesi ya da herhangi bir elektronik aygıta benzetilecek olursa, onun bir işletim sistemine sahip olduğu söylenebilir. Dünyanın işleyişine dair tüm yönerge, protokol ve inanışların oluşturduğu çerçevede her gün iç içe yaşadığımız kurallar, toplumsal adetler ve ekonomik düzen gibi birtakım ögeler yer alır. Toplumsal işletim sistemimizin büyük bir kısmı, insan davranışlarına dair bir dizi varsayımdan oluşur.

Asırlar öncesinde insan davranışlarına dair yaygın kanı, çok basitti. O dönemlerde insanoğlunun tek amacı vardı: hayatta kalmak. Bu "hayatta kalma" güdüsü, insan davranışlarında belirleyici olan ana unsurdu. Fakat insan toplulukları, daha karmaşık bir yapıya bürününce, işlerin düzgün yürümesi için işbirliği yapma ihtiyacı doğmuş ve sadece biyolojik güdüleri temel alan bir işletim sistemi toplum için yeterli

olmamaya başlamıştır. Bir başka deyişle biyolojik güdülerin önemli, ancak tek başına yetersiz olduğu ve insanoğlunun, biyolojik güdülerden çok daha fazlasına ihtiyacı olduğu anlaşılmıştır.

İşte tam bu noktada, ödülün peşinden koşmak ya da cezadan kaçmak olarak adlandırılan ikincil bir güdü ortaya çıkmıştır. Bu güdüye göre, performansı, başarıyı ya da verimliliği artırmanın, mükemmelliği teşvik etmenin yolu, iyiyi ödüllendirip kötüyü cezalandırmaktan geçmektedir.

Ancak yirminci yüzyılda insanlar daha sofistike beceriler geliştirmek durumunda kalınca ödül ve ceza güdüsü de yeterliliğini yitirmiş ve bu ikincil güdünün, bazı konularda mükemmel işlemesine karşın bazı konularda işe yaramadığı görülmüştür (Pink, 2010). Tamamen reddedilmese de davranışlarımızı düzenleme şeklimiz, davranışlarımız hakkında ne düşündüğümüz ve neyi nasıl yaptığımızı açıklama konusunda ödül ve ceza sistemi yetersiz kalmaya başlamıştır. Bu bağlamda, ödül ceza güdüsüne alternatif olabilecek başka harekete geçiricilerin varlığı üzerinde durulmuştur. Bilim adamları, bir iş, bir ödev üzerinde çalışırken kişinin kendi yaratıcı yönünü belirgin bir şekilde hissetmesi demek olan zevk alma temelli içsel motivasyonun en güçlü ve en kalıcı güdü olduğunu keşfetmişlerdir (Pink, 2010).

Davranış bilimciler, öğrenip uyguladıklarımızı, algoritmik[1] işler ve buluşsal işler olarak iki gruba ayırmaktadır. Algoritmik bir işte bir dizi yönerge uygulanıp sonuca ulaşılabilir, ancak buluşsal bir iş için ortada bir algoritma yoktur ve yeni, orijinal bir ürün ortaya çıkarılmalıdır. Yirminci yüzyıla kadar işlerin büyük bir kısmı algoritmikti ve algoritmik işler söz konusu olduğunda ödüller ya da cezalar gayet güzel işe yaramaktaydı. Ancak son yirmi yıldır, buluşsal işler söz konusu olduğunda, ödül ya da cezanın yıkıcı sonuçlar doğurabileceği tartışılmaya başlanmıştır. Amabile (1996) bu duruma, "yaratıcılığın içsel motivasyonu ilkesi" adını vermektedir. Ona göre, içsel motivasyon, yaratıcılığın en büyük yardımcısıdır ve dışsal motivasyonun kontrolü bu yaratıcılığa zarar verir.

[1] Algoritma, matematikte ve bilgisayar biliminde bir işi yapmak için bir başlangıç durumundan başladığında, açıkça belirlenmiş bir son durumunda nihayetlenen sonlu işlemler kümesi olarak tanımlanır. Yani belli bir problemi çözmek veya belirli bir amaca ulaşmak için çizilen yola algoritma denir. Genellikle programlamada kullanılır ve tüm programlama dillerinin temeli algoritmaya dayanır. Aynı zamanda algoritma tek bir problemi çözecek davranışın, temel işleri yapan komutların veya deyimlerin adım adım ortaya konulmasıdır ve bu adımların sıralamasına dikkat edilmelidir.

Düşünmeyi berraklaştırması ve yaratıcılığı ateşlemesi için tasarlanan bir ödül, düşünceleri bulandırıp yaratıcılığı köreltir. Çünkü ödüller doğası gereği insanların odağını ya da geniş bakış açısını dağıtır, daraltır. Dışsal ödüller, sadece mantıklı bir sonuca ulaşmak için belirli bir formülü uygulamanın gerektiği algoritmik işlerde etkili olabilir hatta çok dikkatli kullanılırsa, yaratıcılığa da olumsuz etki etmez (Amabile, 1996).

Deci'ye (1971) göre, herhangi bir faaliyet için dışsal ödül kullanmak, o faaliyet için duyulan içsel güdüyü, içsel ilgiyi yok edebilir. Ödüller, tıpkı bir fincan kahvenin ancak birkaç saatlik bir çalışma enerjisi verişi gibi kısa süreli ilgi artışı sağlayabilir. Ama etkisi kısa sürede geçer ve kişinin söz konusu işi devam ettirme konusundaki uzun süreli motivasyonunu azaltabilir (Deci, 1972; Deci, Koestner ve Ryan, 1999). İşte bu sebeple, insanlarda içsel motivasyonu geliştirmek ve güçlendirmek isteyen kişi, maddi ödüller gibi dışsal kontrol sistemlerine odaklanmamalıdır. Deci ve Ryan (1980), içsel psikolojik ihtiyaçlarımızı karşılayabilecek ortamlar yaratmaya odaklanmamız gerektiğini düşünmektedir. Onlara göre, insanlar özerk olma ve birbirleriyle ilişkili olma konusunda doğuştan gelen bir içsel güdüye sahiptir. Bu güdü serbest bırakıldığında insanlar daha başarılı olur ve hayatı daha dolu dolu yaşar.

Öz belirleme ya da özerklik kuramının (self determination theory) merkezinde insanoğlunun doğasında var olan "kendi yolunu kendi çizme" duygusu yatar. Deci ve Ryan (2008), davranışı, içsel ya da dışsal olarak güdülenen bir olgu niteliğinden çıkarıp kontrol edilen veya özerk bir olgu niteliğine sokmuştur.

Özerk motivasyon ve bunun doğal bir sonucu olarak özerk davranış, tam bir isteklilik ve tercih bilinciyle hareket edildiğinde ortaya çıkar. Kontrol edilen motivasyon ise kişinin harici olarak algıladığı güçlerin belirlediği spesifik sonuçlara yönelik baskı ve talep doğrultusunda davranmayı gerektirir. Bir başka ifadeyle özerkliğin zıddı kontroldür. Özerklik ve kontrol, davranışların çok farklı uçlardaki sonuçlarına işaret eder. Özerklik, kişiyi sorumluluk üstlenmeye götürürken kontrol sonucunda ise itaat doğar.

Ödül ve ceza sisteminin hedefi, insanları, özel şeyleri (eylemleri) özel şekilde yapmaya teşvik etmek; bir anlamda onları itaat etmeye zorlamaktır. Fakat yirmi birinci yüzyılın tanımsal görevleri için bu tür bir stratejinin uygun olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Karmaşık problemleri çözmek, sorgulayan bir beyne sahip olmaya ve

orijinal fikirlere giden yolda özerk davranarak sorumluluk üstlenmeye bağlıdır (Pink, 2010).

Özerklik, bireyin kendisini başkalarına fark ettirmesi, başkalarını kendi ihtiyaçlarından haberdar etmesi ve gerektiğinde kendi haklarını savunması aracılığıyla mümkün olabilir. Özerk karar verebilenler ne istediklerinin ve buna nasıl ulaşabileceklerinin farkındadırlar. Özerk kararlar alabilen ve bunu faaliyete geçirebilen kişiler, yaşamları üzerinde kontrol sağlamayı ve kendilerini düzenlemeyi başarabilirler (Deci ve Ryan, 2000).

Bütün bunlardan şu sonuca ulaşılabilir: Bilim, başarının, yüksek performansın ya da yaratıcılığın sırrının, biyolojik güdüler veya ödül-ceza paradigmasına bağlı güdülere değil, insanın özünde var olan "kendi hayatını bizzat yönetme, becerilerini artırma, geliştirme ve ideali olan bir hayatı yaşama" arzusuna bağlı olduğunu göstermektedir. İnsanoğlu pasif, itaatkâr ya da başkalarına bağımlı değil, aktif ve girişken bir yapıyla donanıktır. Çoğu zaman, hayatın en zengin deneyimleri, başkalarının onaylamasını beklerken değil, insanın kendi iç sesini dinleyip bunları içten gelen büyük bir istekle yaparken yaşanır.

1. Problem Durumu

Merak, insanoğlu için temel bir eğilimdir. Keşfetme, öğrenme, anlama veya bilme arzusu, insanın doğasında vardır ve potansiyel olarak eğitim sürecinin ana motive edicisidir.

1980'lere kadar içsel motivasyon, gerek öğretmenler, gerek aileler, gerekse eğitim programı hazırlayıcıları tarafından görmezden gelinmiş, eğitim ise itilmesi ya da dışarıdan dürtülmesi gereken dışsal bir süreç olarak görülmüştür. Fakat 1980'den sonra özellikle çocukların öğrenmesi ve başarının artırılmasında içsel ve dışsal motivasyon süreçlerinin her ikisinin birlikte rolünün olduğu tartışılmaya başlanmış ve içsel motivasyonun önemini vurgulayan birçok araştırma yapılmıştır (Thomas, 1980; Dweck ve Elliott, 1983; Harter ve Connell, 1984; Ryan, Avery ve Grolnick, 1985).

Eğitim literatüründe motivasyon ve motivasyonun çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Böyle çalışmalar, özerk akademik motivasyonun, üst düzey yaratıcılığı; daha az okulu bırakma davranışını; öğrencinin okula psikolojik yatırımı ya da karışık ve zor konulara karşı gerekli enerjiyi harcamada

istekli ve özenli oluşu anlamındaki bilişsel bağlılığı (cognitive engagement) ve daha iyi bir kavramsal öğrenmeyi beraberinde getirdiğini açığa çıkarmıştır (Amabile, 1983; Vallerand ve Bissonnette, 1992; Vallerand, Fortier ve Guay, 1997; Nolen ve Haladyna, 1990; Pintrich ve De Groot, 1990; Graham ve Golan, 1991; Grolnick ve Ryan, 1987).

Üzerinde uzun zamandır bir hayli inceleme yapılan diğer bir eğitimsel çıktı da akademik performans ya da akademik başarıdır. Türk eğitim sistemi, çoğu durumda akademik başarı odaklıdır ve bu sistemde öğrencinin üniversiteye girmesi en önemli ve nihai hedef olarak görülmektedir. Üniversiteye hazırlık süreci, ortaokulun ilk yıllarından hatta bazen ilkokuldan başlayarak lise yıllarına kadar devam etmekte; öğrencilerin çoğu, üst düzey başarıyı yakalayabilmek için dershanelere devam etmektedir. Ekonomik durumu elverişli olan bazı öğrenciler ise özel dersler almaktadır. Öğrenciler, ilk önce iyi bir lisede eğitim almak amacıyla liselere giriş sınavlarına hazırlanmakta daha sonra ise yüksek öğretime geçiş için çabalamaktadır (Yıldırım, 2006). Akademik başarıya atfedilen bu değer, onun çeşitli yönleriyle araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışmada akademik başarıyla ilişkili olduğu düşünülen özerk motivasyon, yeterlik algısı, özerklik ve özerklik desteği kavramları tartışılmaktadır.

Akademik başarıyla motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemek için "beklenti değer kuramı", "hedef kuramı", "öz yeterlik kuramı" gibi çeşitli motivasyonel yaklaşımlar kullanılmış ve akademik motivasyon kavramını daha iyi anlamak için birçok teorik perspektif ileri sürülmüştür (Pintrich, 1991; Weiner, 1990).

Akademik performans ve motivasyon çalışmaları için geçerli ve gelecek vaadeden bir diğer yaklaşım da Deci ve Ryan'ın (1980) "öz belirleme teorisi (self determination theory)" adı altında şekillendirdikleri motivasyonel yaklaşımdır. Bu teorik yaklaşım, son zamanlarda eğitim alanındaki araştırmaların önemli bir miktarını oluşturmuş ve öğrenme, okula uyum, okul performansı ya da okulu bırakma davranışı gibi birçok önemli eğitimsel çıktıyı daha iyi anlayabilmek için kullanılmıştır.

Deci ve Ryan'ın (1985) motivasyon yaklaşımı, farklı motivasyon tipleri ve onların psikolojik sonuçlarını (öğrenme, performans vb.) değerlendirdiği için eğitim literatüründe önemli bir yere sahip olmuştur. Öz belirleme teorisine göre, davranışın düzenlenmesinde üç genel kategori vardır: iç/içsel motivasyon, dış/dışsal motivasyon ve amotivasyon; yani herhangi bir durumdaki insan davranışları içsel olarak motive olabilir, dışsal olarak motive olabilir ya da amotive olabilir.

İçsel motivasyon bir aktiviteye doyum ve hoşnutluk için bağlanmaya vurgu yapar. İçsel motivasyonun aksine dışsal motivasyon, kendine özgü doğal sebeplerden değil, bir araca bağlı olan sebeplerden dolayı bir aktiviteye bağlanmayı vurgular. İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki temel farklılık, davranış nedenselliğinin odağıyla (locus of causality) ilgilidir. İçsel motivasyonda kontrol bireyin kendinde, dışsal motivasyonda ise çevrededir (Deci ve Ryan, 2012).

Gerek motivasyonun gerekse öz belirleme halinin hiç olmadığı "amotivasyon" ise, bir bakıma "öğrenilmiş çaresizlik"tir. Güdü yoksunluğu veya eksikliği, olumsuz duyguları beraberinde getirir ve öğrenilmiş çaresizliğin kapısını aralar. Amotivasyon durumunu yaşayan bireyler kendilerinde var olan potansiyel güçlerin ya farkında değillerdir ya da var olan gizil güçlerini kullanamazlar. Bu hal öğrenmede çok önemli bir yere sahip olan bir etkinliğe duyulan ilgi, katılım, ön bilgileri harekete geçirme, yaratıcılık ve akademik başarı gibi değişkenler üzerinde olumsuz bir etkiye yol açar.

Öz belirleme kuramına göre insan davranışında üç motivasyonel etken vardır: *Yeterlik, özerklik ve ilişkili olma.* Kuram, bu üç motivasyonel belirleyicinin evrensel olduğunu ileri sürmektedir (Deci ve Ryan, 1985; Kowal ve Fortier, 1999; Ryan ve Deci, 2000a, Véronneau, Koestner ve Abela, 2005). Farklı kültürel ortamlarda yaşıyor olsalar bile, sağlıklı bir gelişim gösterebilmeleri için tüm insanların bu temel psikolojik ihtiyaçları doyurması gerekmektedir. Bu ihtiyaçların giderilmesi durumunda bireyler davranışlarını daha çok içsel sebeplere dayandırabilir, bu yolla sosyal ve psikolojik doyuma ulaşabilirler. Sonuç olarak bu doyum halinin, öğrenme ortamını doğrudan ve olumlu bir şekilde etkileyeceği düşünülmektedir.

Kuramda adı geçen "öz belirleme" ifadesi, özerkliğe atıfta bulunur. *Özerklik*, bireyin kendisini eylemlerinin merkezinde hissetmesidir (Kowal ve Fortier, 1999). Özerklik duygusunun bireysel performans ve olumlu tutum geliştirme üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Son yıllarda yapılan birçok araştırma sonucuna göre, özerk motivasyon, öğrencilerin kavramsal anlama düzeyini ve notlarını dolayısıyla akademik başarısını yükseltmekte, çalışma azimlerini artırmaktadır (Guay, Boggiano ve Vallerand, 2001; Wong, Wiest ve Cusick, 2002; Wößmann, Schütz, Lüdemann ve West 2007; Wößmann, 2007; Peters, Jones ve Peters, 2007; Deci ve Ryan, 2008; Lowe, 2009).

Özerklik hissi için en önemli kaynaklardan biri aile, öğretmen, arkadaş gibi sosyal çevre elemanlarının özerkliği destekleyici tutumlarıdır. Bireyin özerklik

hissedebilmesi ve özerk davranabilmesi, çevrenin özerklik desteğiyle yakından ilişkilidir. Sadece özerklik değil, öz belirleme kapsamında ele alınan diğer iki psikolojik ihtiyaç olan yeterlik ve ilişkili olma için de sosyal çevrenin katkısı büyüktür.

Kuramda bahsedilen psikolojik ihtiyaçlardan bir diğeri *yeterlik*, Kowal ve Fortier'e göre (1999) bireyin çevresiyle yeterli ya da etkili olarak iletişimde olma isteğidir. Benzer şekilde Deci ve Ryan da (1985) yeterliliği, çevreyle etkili bir biçimde etkileşimde bulunma ve çevreye uyum sağlama kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Bireyin kendisiyle ilgili olarak hissettiği yeterlik duygusu, onun davranışlarını, kararlarını, çaba düzeyini, öğrenmesini ve sonuç olarak başarısını etkilemektedir (Ormrod, 1999). Buradan yeterliliğin, özerkliğin alt boyutlarından biri olduğu ya da özerkliğin yeterliği içerdiği sonucuna ulaşılabilir.

İlişkili olma ise, bireyin başkaları ile bağlantılı olma ve içinde bulunduğu sosyal çevreyle ilgili aidiyet hissini yaşama isteğidir (Kowal ve Fortier, 1999). İlişkili olma ihtiyacı karşılıklı saygıyı, samimiyeti, duyarlılığı, özeni, başkalarına güvenmeyi gerektirmektedir (Andersen, 2000). Kuramda adı geçen özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyacının engellenmesi ya da kişinin bu ihtiyaçları tatmin edememesi, Deci ve Ryan'a göre (2000) içsel motivasyon ve iyi olmada azalmaya ve performans düşüklüğüne neden olmaktadır.

Bu çalışma, özerklik desteği, yeterlik algısı ve özerklik gibi öz belirleme kuramı kaynaklı çeşitli değişkenlerin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıya etkisine odaklanmıştır. İyi olma, yaşam doyumu, üst düzey yaratıcılık gibi çeşitli değişkenler üzerinde olumlu etkisi olduğu düşünülen öz belirleme kuramı ilkelerinin, akademik başarı üzerinde nasıl bir etkisinin olduğunu ortaya çıkarmak bu araştırmanın problemidir.

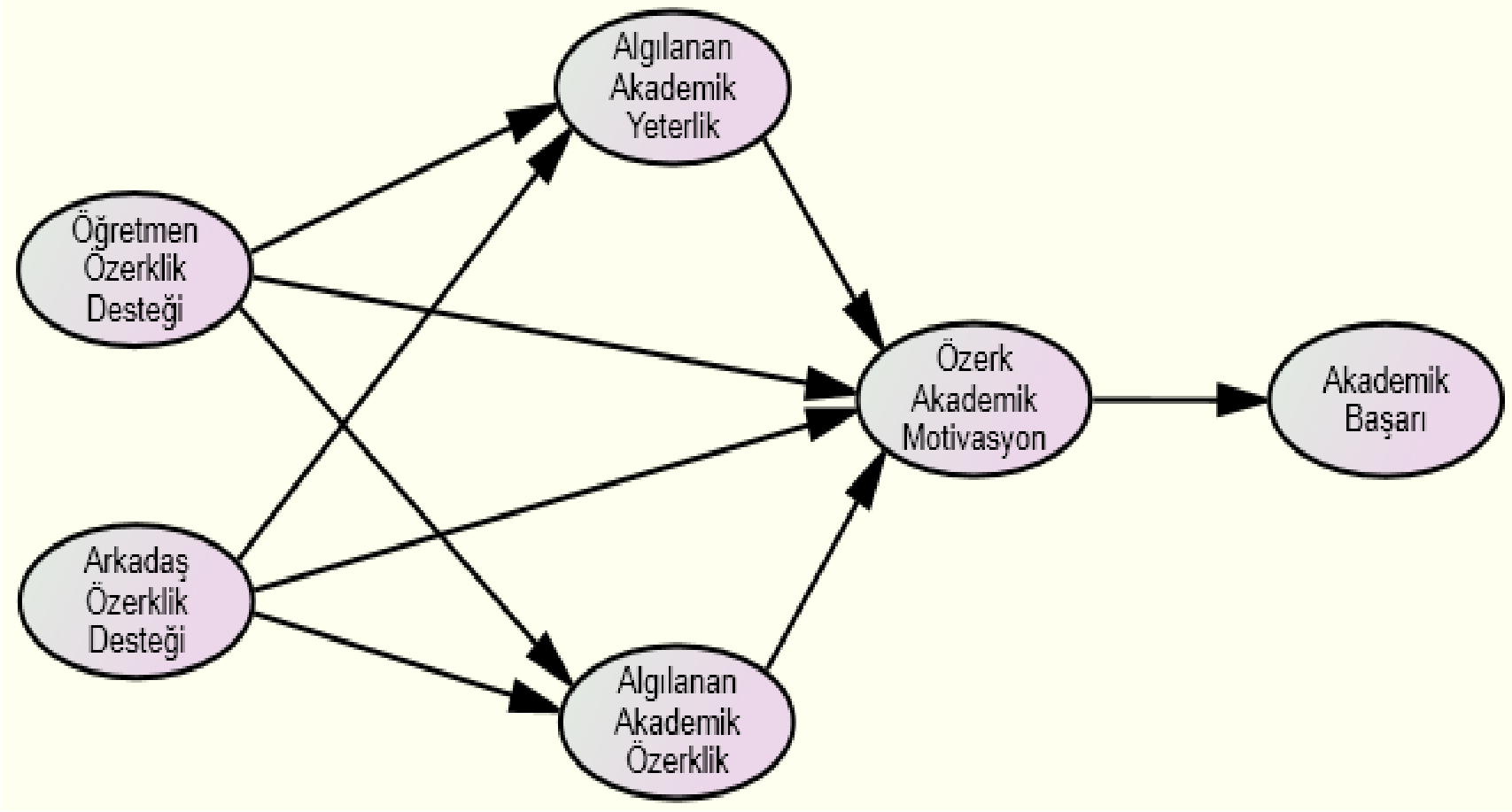
Model temelde üç savı ileri sürmektedir. İlki, gerek yakın arkadaşlar gerekse sınıf öğretmenlerinden alınan özerklik desteği öğrencilerin akademik yeterlik ve akademik özerklik hissini doğrudan ve olumlu yönde etkilemektedir. İkincisi öğrenciler tarafından algılanan yeterlik ve özerklik hissi, onların özerk akademik motivasyonlarını doğrudan ve olumlu yönde etkilemektedir. Son olarak üçüncüsü, öğrencilerin özerk akademik motivasyonu okul başarısında doğrudan bir etkiye sahiptir. Yani akademik alanda yetersiz hisseden ya da okul bağlamında kontrollü hisseden hatta çoğu zaman

istemediği şeyleri yapmak noktasında yönlendirilen çocuk, akademik motivasyon eksikliği yaşayabilir. Bu durum öğrencinin okul başarısında bir düşüşe sebep olur.

Algılanan akademik yeterlik, öğrencilerin akademik bir işi gerçekleştirmek için gerekli olan bilgi, beceri ve güce sahip olup olmamasıyla ilgili inancıdır. Akademik özerklik, öğrencilerin okulda özgür seçimler yapmalarına izin ve destek verilmesiyle ilgili algılarıdır. Modelde söz konusu duygunun yakın arkadaşlar ya da öğretmenler tarafından hissettirilip hissettirilmediğiyle ilgili öğrenci algıları, arkadaş ve öğretmen özerklik desteği değişkenini oluşturmaktadır.

Özerk akademik motivasyon ise öz belirleme durumunun ya da özerkliğin en çok yaşandığı motivasyona (içsel motivasyon gibi) vurgu yapar. Örneğin okula bir seçme duygusu yaşayarak giden ya da akademik etkinlikleri yaparken memnuniyet ve tatmin duygusu hisseden bir öğrencinin özerk motivasyon stiline sahip olduğu düşünülür. Tersi durumda okul etkinliklerini dışsal birtakım baskılardan ötürü gerçekleştiren ya da hiç motivasyona sahip olmayan öğrencilerin ise akademik alanda özerk olmayan bir motivasyon stiline sahip olduğu düşünülür.

Son otuz yıldır eğitim alanında çalışan birçok araştırmacı, bireylerin motivasyonel stillerini belirleme ve bu motivasyonel eğilimlerle çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmaktadır (Grolnick ve Ryan, 1987; Vallerand ve Bissonnette, 1992; Vallerand, O'Connor ve Hamel, 1995; Guay, Mageau ve Vallerand, 2003; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose ve Senecal, 2007). Literatürde bu çalışmada test edilen modele, barındırdığı değişkenler açısından yakın birçok model test edilmiştir (Fortier, Vallerand ve Guay, 1995; Guay ve Vallerand, 1996; Vallerand, Fortier ve Guay, 1997). Bu araştırma kapsamında şekil 1'de görüldüğü gibi okul başarısının motivasyonel modeli test edilecektir.



Şekil 1.

Okul başarısının motivasyonel modeli

2. Araştırmanın Amacı ve Hipotezleri

Bu çalışmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin algıladığı öğretmen ve yakın arkadaş özerklik desteğinin, akademik yeterlik, akademik özerklik ve özerk akademik motivasyona, özerk akademik motivasyonun da akademik başarıya etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın genel amacı, akademik başarıyla ilgili, öz belirleme kuramı temelli bir motivasyonel modeli test etmektir.

Çalışmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

1. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okulla ilgili konularda öğretmenlerinden aldığı özerklik desteği onların akademik yeterliklerini doğrudan etkilemektedir.

2. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okulla ilgili konularda yakın arkadaşlarından aldığı özerklik desteği onların akademik yeterliklerini doğrudan etkilemektedir.

3. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okulla ilgili konularda öğretmenlerinden aldığı özerklik desteği onların akademik özerkliklerini doğrudan etkilemektedir.

4. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okulla ilgili konularda yakın arkadaşlarından aldığı özerklik desteği onların akademik özerkliklerini doğrudan etkilemektedir.

5. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okulla ilgili konularda öğretmenlerinden aldığı özerklik desteği onların özerk akademik motivasyonlarını etkilemektedir.

6. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okulla ilgili konularda yakın arkadaşlarından aldığı özerklik desteği onların özerk akademik motivasyonlarını etkilemektedir.

7. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin kendileriyle ilgili algıladıkları akademik yeterlik, özerk (öz belirlenmiş) akademik motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir.

8. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin kendileriyle ilgili algıladıkları akademik özerklik, onların özerk (öz belirlenmiş) akademik motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir.

9. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin özerk (öz belirlenmiş) akademik motivasyonları, onların okul performansını (akademik başarı) doğrudan etkilemektedir.

10. Elde edilen veriler modelle uyum göstermektedir.

Araştırmada ayrıca öğrencilerin açık uçlu sorulara cevap vermek suretiyle paylaştıkları düşünceleri ile ölçek maddelerine verdikleri tepkilerin örtüşüp örtüşmediğini belirlemek ikincil bir amaç olarak düşünülmüştür. Bu amaçla öğrencilere açık uçlu yedi soru sorulmuş ve elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Öğrencilerin verdiği tepkiler incelenmiş ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinden özerklik desteği alma noktasındaki algıları başarı düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

2. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin arkadaşlarından özerklik desteği alma noktasındaki algıları başarı düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

3. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları özerklik, başarı düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

4. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları yeterlik, başarı düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

5. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon kaynağı, başarı düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, motivasyon ve akademik başarı olguları, öz belirleme kuramı çerçevesinde ele alınmaktadır. İçe yönelik motivasyon ve özerk olarak düzenlenmiş davranışlar üzerinde odaklanan kuram ve dolayısıyla bu çalışma, öğrencilerin "ilgi duyma"ları ve "akademik başarı"larına alternatif bakış açıları sunmaktadır.

Eğitim öğretim sistemimizde 2005 yılından itibaren uygulamaya konan öğretim programlarının tamamında yapılandırmacı yaklaşımın etkileri görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecini kontrol eden hatta yönetenin, öğrencinin kendisi olması gerektiğini ve öğrenme hedefleri ile öğrenci kazanımlarının bizzat öğrenciler tarafından ya da öğretmenle işbirliği içinde belirlenmesi gerektiğini savunur.

Benzer şekilde varoluşçuluk felsefi akımı da bireyin biricikliği ve özgürlüğünü ön plana çıkarır. Varoluşçu felsefeye göre tüm insanların varolma ve kendilerini tanımlama sorumluluğu vardır. Kadın ya da erkek tüm bireyler kendi hedeflerini belirleme sorumluluğuna sahiptirler. Varoluşçu bir yaşamın ve eğitimin amacı, bireyi özgürleştirmek, özgürlüklerinin farkına vardırmak ve tercihte bulunmanın değerli bir eylem olduğuna ilişkin bilinçlendirmektir. İnsan özgür bir varlıktır ve bu özgürlük ona

kendini belirleme ya da tanımlama sorumluluğu yükler. Varoluşçu felsefe, bireyi kendi kimliğini belirleme konusunda teşvik eder (Gutek, 2001). Bu çalışmanın temel aldığı öz belirleme teorisi de benzer görüşleri desteklemektedir.

Öz-belirleme kuramının ileri sürdüğü temel kavram ve süreçler, psikoloji alanında birçok çalışmaya kuramsal bir alt yapı oluşturmaktadır. Kurama göre bireyin sosyal etkileşim sürecinde karşılaştığı ve gözlemlediği değer, tutum ya da davranışları benimsemesi ve içselleştirmesi, motivasyon mekanizmaları aracılığıyla gerçekleşmektedir. Kaynağı, etki alanı ve etki derecesi konusunda çeşitli tartışmalar yürütülürken, özerk motivasyonun öğrenmede önemli bir yere sahip olduğu, hatta öğrenme sürecindeki bazı sorunların kaynağının burada yattığı, başarı ve başarısızlıkların sebebinin motivasyonla açıklanabileceği, eğitim araştırmacılarının üzerinde hemfikir olduğu görüşlerdir. Araştırmalar, özerk akademik motivasyonun, öğrenme ve akademik başarıda oldukça sürükleyici bir etkiye sahip olduğu sonucunu ortaya çıkmaktadır (Wentzel, 1991; Anderman ve Anderman, 1999; Wong, Wiest ve Cusick, 2002; Wößmann, Schütz, Lüdemann ve West, 2007; Cho, Weinstein ve Wicker, 2011).

Öz belirleme kuramının temel ilkelerinden faydalanarak öğrenmede ortaya çıkan psikolojik engellerin ve dolayısıyla akademik başarısızlığın üstesinden gelmenin mümkün olabileceği ileri sürülmektedir. Bunun için, öz belirleme kuramı, bireylerin gelişmesini sağlayan şartları tanımlayıp her bakımdan iyi olmada etkin olan faktörleri belirlemeyi amaçlar.

Öz belirleme kuramındaki kilit kavramlardan biri olan özerklik, birinin kendi davranışı ile ilgili inisiyatif alması ve kendi davranışını onaylamasıyla eşleştirilir. Özerklik, gerek aile ortamında gerek akran ilişkilerinde gerekse öğretme-öğrenme ortamında karşılanması gereken bir ihtiyaçtır. Kuram, öğretmen, aile, arkadaşlar gibi sosyal çevre elemanlarından alınan özerklik desteğinin, özerk davranış sergileme, işe kendini verme ve öğrenmenin kalitesini nasıl artırabileceğine dair bir gerekçe sunmaktadır. Öz belirleme kuramına göre, çocuğun özerk davranabilmesi ve bu yolla kendi davranışının sorumluluğunu üstlenmesi için destek sağlandığında sağlıklı bir psikososyal ve bilişsel gelişim gerçekleşecek ve bu durum başarıyı da beraberinde getirecektir.

Bireyin bir yandan çevreye uyum sağlarken öte yandan ihtiyaçları doğrultusunda hedeflerini belirleyip kendi seçimlerini yapabilmesi ve bu seçimlerin sonuçlarını kontrol

etmesi, öncelikli olarak desteklenmesi gereken konular arasında olmalıdır. Çünkü birey bu şekilde kendi yaşamının sorumluluğunu da üstlenmiş olmaktadır.

Benzer şekilde akademik ortamda kendi kendini düzenleyen, kendi seçimlerini yapan ve kendi davranışının sorumluluğunu üstlenen öğrenciler, hedeflerini ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan davranışsal düzenlemeyi de belirlemiş demektir. Hedeflerini ortaya koyup, etkili biçimde planlama yapan öğrenciler, akademik açıdan, bu etkinlikleri yapmayan diğer öğrencilerden daha yüksek başarı göstermektedir.

Akademik başarı, kişinin tüm yaşantısını etkileyebilecek önemli bir kavramdır. Kişinin akademik başarı ya da başarısızlığı, kendisi, ailesi ve içinde yasadığı toplum açısından oldukça önem taşımaktadır.

Birçok araştırma, motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiş olmasına rağmen bu araştırmadaki çoklu değişkenler arasındaki ilişkinin akademik başarıya etkisini ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde inceleyen bir araştırma bulunmamaktadır. Akademik başarı düzeyini etkileyen değişkenlerin ortaya konulması, öğrencilerin başarı düzeylerinin artırılması için önemli bilgiler sağlayacaktır.

Bu çalışmadan elde edilecek bulguların, özerklik desteğinin, başarıya etkisi noktasındaki değerlendirmelere kaynak oluşturacağı ve bu yönde yapılacak girişimlere ışık tutacağı düşünülmektedir. Özellikle akranlar ya da arkadaşlar, bireyin tüm yaşamı boyunca kuracağı ilişkilerin yapıtaşını oluşturma noktasında önemli bir rol üstlenmiştir. Akran ilişkileri çocukların sosyal gelişiminin yanı sıra psikolojik, duygusal ve bilişsel gelişimi açısından da oldukça önemlidir.

Yakın arkadaşların özerklik destekleyiciliğine ilişkin çalışmalar, daha çok özerklik desteğinin ihtiyaç doyumu, iyi olma, yeterlik gibi değişkenlere etkisine odaklanmış, arkadaşlar arasındaki özerklik desteğinin akademik başarıya etkisiyle ilgili çok fazla çalışma yürütülmemiştir. Bu çalışmanın alandaki bu boşluğu doldurabileceği umut edilmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarının sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve ailelere öğrencilerin özerk akademik motivasyonları ve akademik başarılarını artırmak için önemli kaynak sağlayacağı, ayrıca akademislerde de özerk motivasyon, özerklik, çevre özerklik desteği, yeterlik gibi konularda farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Ankara il merkezi sınırları içindeki Etimesgut ilçe merkezi ve Eryaman semtinden 17 ilköğretim okulu ve bu okullardaki beşinci sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

Araştırmada akademik başarıyı etkileyeceği düşünülen öğretmenin dersi işleme usulü, okulun fiziki imkânları, öğrencinin sosyo-ekonomik durumu ya da zihinsel kapasitesi gibi diğer birçok değişkenin etkisi göz ardı edilmiştir.

Akademik başarı, literatürde, doğum ağırlığı, kaygı, öz güven, öz düzenleme, zaman yönetimi, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey gibi birçok değişken ile açıklanmaya çalışılmıştır. Fakat bu araştırmada sadece modeldeki değişkenlerin akademik başarıyla ilişkisine odaklanılmıştır.

Ayrıca farklı öğrencilerin sahip olduğu aynı akademik ortalamanın, her durumda o öğrencilerin tamamen aynı düzeyde olduğunu göstermeyebileceği düşüncesiyle akademik başarı, öğrencinin, öğretmen ya da diğer çevre elemanları tarafından sunulan akademik bilgiyi alma derecesi olarak tanımlanmış ve öğrenciler başarı düzeyine göre yüksek ya da düşük başarılı diye gruplandırılırken bu düşünce dikkate alınmıştır.

5. Tanımlar

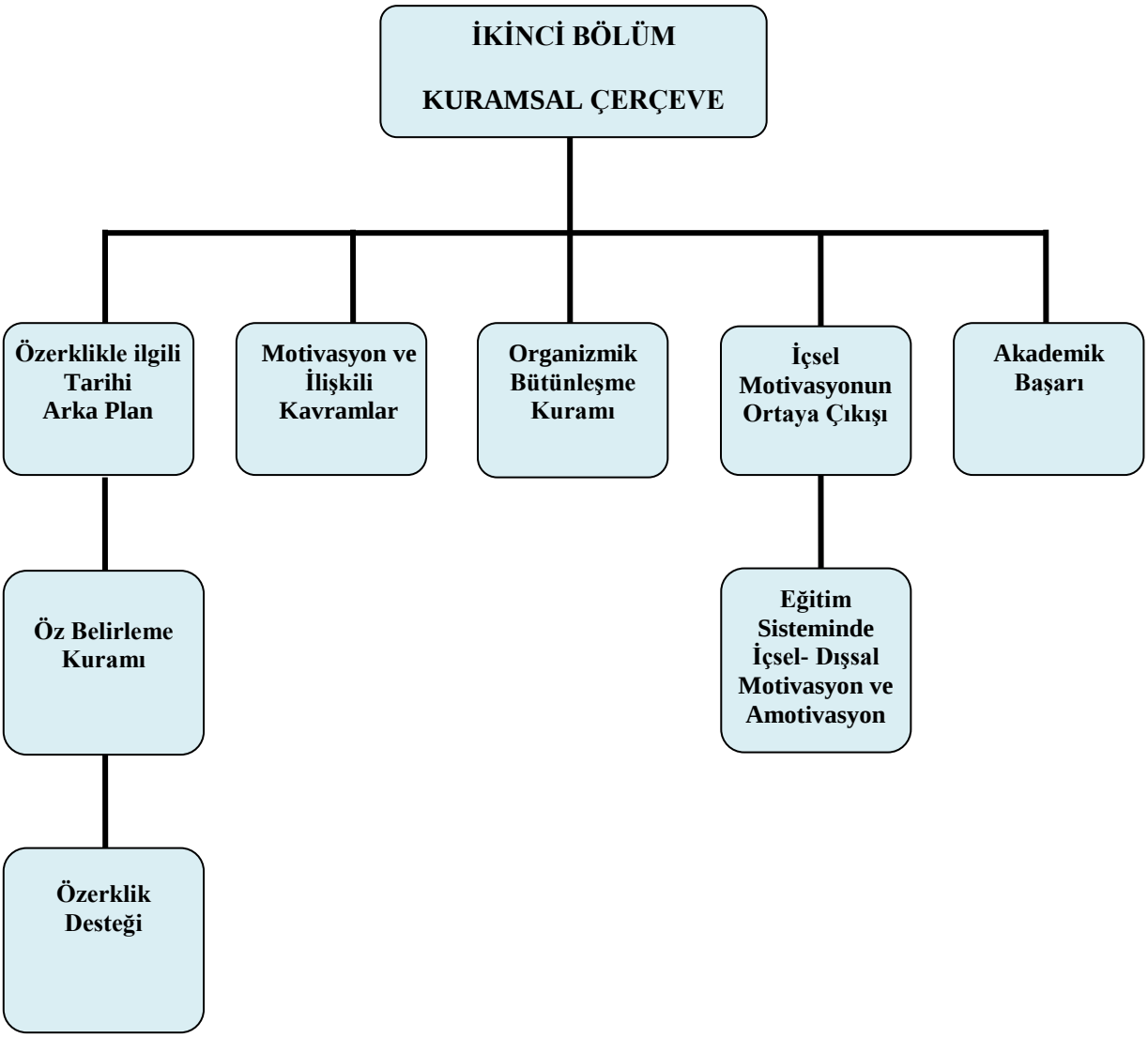
Öz belirleme (Self determination): Bireyin kendi davranışını başlatma, sürdürme ve sonlandırmada bir başka anlatımla davranışını düzenlemede tercih kullanması, seçim duygusunu yaşamasıdır.

Algılanan akademik yeterlik (Perceived academic competence): Öğrencilerin akademik bir işi gerçekleştirmek için gerekli olan bilgi, beceri ve güce sahip olduğuna dair inancıdır.

Algılanan akademik öz belirlenmişlik (Perceived academic self determination): Öğrencilerin, okulda özgür seçimler yapmalarına izin ve destek verilmesiyle ilgili algılarıdır.

Özerk akademik motivasyon (Self determined academic motivation): Öz belirleme durumunun ya da özerkliğin en çok yaşandığı motivasyon (İçsel motivasyon gibi).

Akademik başarı (Academic performance): Öğrencinin sunulan akademik bilgiyi alma derecesidir.



Psikoloji ve felsefe alanından birçok bilim insanı, yıllarca, insan davranışının altında yatan sebepleri, insanları harekete geçirici motifleri, bir başka ifadeyle insanoğlunun niçin, nasıl ya da ne/ler ile güdülendiğini araştırmıştır. Bu uğraşılar, literatüre, Freudiyen Psikanalitik Kuram, Dürtü Kuramı, İhtiyaçlar Kuramı, Çift Etmen Kuramı, Amaç Kuramı, Eşitlik Kuramı, Bekleyiş Kuramı gibi birçok motivasyon kuramı kazandırmıştır (Reeve, 1997).

Bu bölümde, "özerklik"in çeşitli yaklaşımlar tarafından nasıl tanımlandığı hakkında bilgi verilmiş; yukarıda adları sayılan kuramlardan biri olan öz-belirleme kuramı, güdü ve motivasyon kavramları ile içsel motivasyonun ortaya çıkışıyla ilgili tarihi arka plandan bahsedilmiştir.

1. Özerklikle İlgili Tarihi Arka Plan

Özerklikle ilgili ilk görüşler, özerkliğin kuşku ve utanç duygusunun zıddı olarak hissedilen durum (E. Erikson), Psikanalitik yaklaşımın sonucu gelişen aileden kopma hali (A. Freud), bağımlılıktan kurtulma ve bireyleşme (P. Blos), anne, baba ya da arkadaş baskılarına karşı direnç (T. J. Berndt), kendilik yönetimi ve karar vermede kendine güven (E. Greenberger) olduğu yönünde gelişmiştir (Morsünbül, 2011; Özdemir ve Çok, 2011). Günümüzde ise özerkliğin aile ya da yakın çevreyle ilişki sürdürülerek de yaşanabileceği ve kişinin kendisine bağlı bir süreç olduğu yönünde görüşler mevcuttur.

Erikson, özerkliği kavramsallaştıran ilk kuramcılardandır. Özerklik, Erikson'un psikososyal gelişim kuramında ikinci evrede kazanılan bir özellik olarak ele alınmaktadır. Erikson'a göre psikososyal gelişimin ikinci evresinin (1-3 yaşlar) temel gelişimsel görevi, özerkliğe karşı şüphe ve utanç krizinizin başarılı bir şekilde atlatılmasıdır. Bu dönemde çocuklar değişik fiziksel ve zihinsel yetenekler geliştirirler. Bu yeni becerileri yapmaları için kendilerine fırsat verilmesini isterler. Bu dönemde çocuklara, bir şeyleri tecrübe etme ve seçme imkanı verilmesi önemlidir. Erikson'un sözünü ettiği özerklik, çocuğun kendi kendine davranmayı öğrenmesine atıfta bulunur.

Özerklik gelişimi ile ilgili diğer bir bakış açısı, Freud'un kızı Anna Freud'un psikanalitik kurama dayanan görüşleridir. Psikanalitik kurama göre "başkalarından bağımsızlaşma" olarak tanımlanan bireysel özerklik, sağlıklı gelişimin ön koşulu olarak kabul edilmiştir ve öncelikle aile ilişkilerinde kendini göstermektedir. (Özdemir, 2012). A. Freud'a göre ergenler yaşamın ilk dönemleri olan çocukluğun yansıması olan Oedipal duygularla baş etmek için ebeveynden uzaklaşma yolunu seçerler. Bu kuramda özerklik, dürtüsel gelişimin de bir sonucu olarak "ergenin aile bağlarından ve kontrolünden uzaklaşması" olarak tanımlanmaktadır. Bu durumda ergenler anabanın boşluğunu doldurmak için aile dışında özdeşim kurabileceği insanlar ararlar. Psikanalitik kuramın temsilcilerinden Blos ise Freud'dan farklılaşarak, ebeveyn bağımlılığından kopma, ebeveynden ayrışma deneyiminden söz etmiştir. Ona göre, ebeveynden ve onun kontrolünden bağımsızlaşmayı sağlayan bireyleşme süreci, özerklik olarak kabul edilmektedir (Özdemir ve Çok, 2011). Blos'un bireyleşme süreci, kişinin anne ve babasından fiziksel olarak farklı olduğunu anlamasıyla başlayıp, kendisinin ve annesinin ayrı ayrı var olduğunu anlamasıyla sona ermektedir.

Özerkliğin bir "ayrılma" süreci olduğunu iddia eden yaklaşımlar da mevcuttur. Bu yaklaşımlar özerkliği, kendini yönetmek ya da kişinin iradesinden değil de diğer

insanlardan ayrılmaya, yalnız kalmaya vurguda bulunmaktadır. Özerkliği ayrılma olarak ele alan araştırmacılardan biri Murray'dır. Murray'a göre özerk olan bireyler kendi yollarında gitmek isterler ve yollarında giderken ya da kararlar alırken diğer insanlardan etkilenmezler. Murray özerkliği baskılardan ve etkilerden bağımsız olabilme ya da özgür yaşayabilme olarak tanımlamaktadır (Morsünbül, 2011).

Özerkliği kendi davranışlarını yönetmek olarak tanımlayan yaklaşımlar ise, Psikanalitik kuram ve diğer bazı görüşlerden farklı olarak, özerkliğin sosyal bağlamdan kopuk olamayacağı, özerk eylemlerin başkalarıyla –özellikle ebeveynle- olan yakın ve destekleyici sosyal ilişkiler sonucu gelişeceğini ileri sürmektedir. Bu yaklaşımlarda, aileden kopmak (detachment) yerine aile arasındaki güçlü duygusal bağların ve yönlendirme ya da kontrol içermeyen ebeveyn tutumunun özerkliği desteklediği sıklıkla vurgulanmaktadır (Ryan ve Lynch, 1989). Kendi davranışlarını yönetmeyi vurgulayan yaklaşımlar özerklik gelişimini içsel süreçlerle ilişkili görmektedir. Bandura'nın Öz Yeterlik Kuramı (Bandura, 1997) ile Deci ve Ryan'ın Öz Belirleme Kuramı (Deci ve Ryan, 1985; Deci ve Ryan, 2000) bu bakış açısını destekleyen yaklaşımlardır.

Bilişsel yaklaşımdaki araştırmacılar açısından özerklik, çoklu bakış açısı kazanma ve sosyal akıl yürütme sürecini ifade eder (Deniz, Çok ve Duyan, 2013). Özerkliğin kazanılmasında, bilişsel yaklaşımın temel örneklerinden birisi, Bandura'nın öz yeterlik (self efficacy) kuramıdır. Bandura'ya (1997) göre öz yeterlik kavramı, bireylerin beklenmedik durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin, bireysel yargılarıyla ilgilidir Öz yeterlik, hangi davranışın başlatıcı olacağı, amaçlara ulaşmak için insanların kendilerini ne kadar zorlayacakları ve ilk başta başaramadıklarında ne kadar süre devam edeceklerini etkilemektedir. Bandura'ya göre (1995), özyeterlik algısı çocukluktan başlar; yaşam boyunca oluşur ve ailesel ve eğitimsel rollerde ve kültürler arası yapılanmada insanın uyumunu etkiler.

Öz belirleme kuramı ise, özerkliği kendini yönetmek olarak değerlendirir. Başka bir deyişle kişinin kararlarını herhangi bir dış baskı olmadan kendi iradesiyle almasını ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Benlik ve motivasyonu vurgulayan öz belirleme kuramı özerklik gelişimini içsel süreçlerle ilişkili görmektedir. Kurama göre özerk olmanın anlamı kişinin kendi eylemlerini kendisinin başlatması ve düzenlenmesidir. Ryan ve Deci (2000) özerkliği, bireyin tamamen kendisi tarafından başlatılan ve yönetilen eylemlere sahip olması olarak görmektedir. Onlara göre, belirli eylemler için kontrol edilmek, zorlanmak ve yönlendirilmek, özerkliğin karşıtı bir duruma (heteronomy) işaret eder (Deci ve Ryan, 2000).

Öz belirleme kuramı, kültürel ve psikodinamik yaklaşımların bakış açısının tersine, özerkliği bir davranışı iradeli olarak yapma duygusu (sense of volition) ya da davranışa neden olan güdünün ne oranda içselleştirilmiş olduğuna atıfta bulunan "benlik onayı (self endorsement)" olarak tanımlamaktadır. Teoriye göre özerkliğin karşıtı bağımlılık (dependence) değildir. Özerkliğin karşıtı davranışların başkaları tarafından kontrol edilir şekilde düzenlendiği "heteronomi (heteronomy)"dir (Ryan ve Deci, 2000a).

Her ne kadar "özerklik" ve "bağımsızlık" aynı şeyi çağrıştırıyor gibi dursa da kuram çerçevesinde ele alınan özerklik, "bağımsızlık"tan farklıdır. Özerklik, insanların başkalarına güvenmeme, büsbütün "özgür" davranma, başkalarından tamamen bağımsız olma ya da yapayalnız olma şeklinde bir bireysellik yaşaması anlamındaki bağımsızlık değil, kişinin tercihlerine göre hareket etmesidir. Özerklik, kişinin bir etkinliğe katılması için kendini özgür hissetmesi ve istekli olması halidir. Özerk olan bir birey davranışlarını kendisi seçer ve yönetir; davranışlarının kontrolü kendisindedir. Yani kişi bir yandan özerk olabilirken bir yandan da diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler içinde olabilir. Özerklik, sorumluluk ya da hesap verme yükümlülüğünü ortadan kaldırmak da değildir. Öz belirleme kuramına göre insanlar, yapacaklarıyla ilgili kendi tercihlerine göre seçim yapma imkanına sahipseler zaten sorumluluk üstlenirler.

Teori kapsamında ele alınan ikinci psikolojik ihtiyaç ise "ilişkili olma"dır. İlişkili olma, başkalarının desteğine ve rehberliğine güven olarak tanımlanmaktadır. Teoriye göre özerklik, ilişkili olmanın karşıtı olarak yaşanan bir durum değildir. İlişkili olmanın karşıtı "başkalarının desteğine, yardımına güvenmeme durumu olarak tanımlanan bağımsızlık"tır. Öz belirleme teorisine göre, bireyler davranışları ile ilgili düzenlemeleri içselleştirdikçe daha fazla özerklik hissi yaşamaktadır ve özerklik ihtiyacı da ilişkili olma ihtiyacı da evrenseldir (Deci ve Ryan, 2000).

Fakat öz belirleme teorisinin iddia ettiğinin aksine ilişkili olmanın, evrensel olmadığını, ayrışıklık ya da başka bir ifadeyle bireyci kültürün baskın olduğu Batı toplumlarında özerkliğin, ilişkililik ya da toplulukçu kültürün baskın olduğu geleneksel doğu toplumlarında ise bağlılığın ve aidiyet duygusunun hakim olduğunu ileri süren araştırmalar mevcuttur. Onlar, insanların, içinde yaşadıkları kültüre göre ya *özerklik* ya da *bağlılık* yönünde bir benlik geliştirdiklerini iddia etmektedir (Markus ve Kitiyama, 1991). Ancak özellikle 1970'lerden sonra aşırı bireyciliğin tehlikelerine dikkat çekilmiş ve bireyci dünya görüşünü yansıtan psikoloji, başkalarına bağlılığa değer vermeyen ve

bireyciliği aşırı yücelten bir gelişimi teşvik etmesi nedeniyle eleştirilmiştir (Kağıtçıbaşı, 2005).

Özerk kavramı; hürriyet, özgürlük, kendini yönetme, kendini düzenleme, bağımsızlık gibi pek çok kavramla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu durum özerklik kavramının genel bir tanımının yapılmasını zorlaştırmaktadır. Özerklik çeşitli biçimleri ile kişilerarası ilişkileri, benlik duygusunu, psikolojik uyumu ve iyi olmayı etkilemektedir. Uygulamalı araştırmalar, özerkliğin gerek çocukların akademik performanslarını gerekse yetişkinlerin iş memnuniyetini ve mesleki iş performanslarını etkilediğini göstermektedir (Deci ve Ryan, 1985; Deci, 1996; Garcia ve Pintrich, 1996; Peters, Jones ve Peters, 2007; Lowe, 2009; Pink, 2010).

Özerkliğin çeşitli yaklaşımlara göre ne ifade ettiğiyle ilgili yukarıda aktarılanlar genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmacıların özerkliğe iki farklı biçimde yaklaştıkları görülmektedir. Bir yanda *bağımsızlaşma ya da bireyleşme* olarak özerklik, diğer yanda da *davranışların iradeli olarak düzenlenip düzenlenmemesi* olarak özerklik bulunmaktadır. Bağımsızlık olarak özerklik yaklaşımında ergenlerin özerkleşmesi için ailelerinden ayrılması, kararlarını kendi başına vermesi ve kendi yaşantısıyla ilgili daha fazla sorumluluk alması ifade edilmektedir. Bu yaklaşımda anababaya bağımlılık özerkliğin karşıtı olarak görülmektedir. Öz belirleme teorisine göre özerklik ise, iradeli olarak yapılan davranışlar olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda anababasından bağımsız olanlar gibi anababasına bağımlı olanlar da belirli düzeylerde özerk olabilir. Aşağıda öz belirleme kuramına detaylı olarak yer verilmiştir.

2. Öz Belirleme Kavramı ve Öz Belirleme Kuramı

Yaşamın her alanında ve bir gün içinde belki birçok kez bir "seçme" sorumluluk ve zorunluluğunu hisseden birey yeni davranışlar başlatmakta ve düzenlemektedir. Herhangi bir davranışı sergilemek için bireyin seçim yaparak kendi davranışını özgür iradesiyle düzenlemesi, onun öz belirleyici olduğunun bir göstergesi olabilir.

2. 1. Öz Belirleme (Self determination) Kavramı

Öz belirleme ifadesi bir eylemi tümüyle istemek, seçmek ve kişisel onay vermek anlamındadır. Öz belirleme, davranışların dış etkenlerden (topluma ait normlardan, grup

baskısından v.b.) çok, bireyin kendi kişisel inançlarıyla ve değer yargılarıyla belirlenmesi, kararlarını kendi başına vermesi olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000).

Öz belirleme, bireylerin kendi yaşamlarıyla ilgili sorumluluk almaları; davranışlarını başlatma ve düzenlemede seçim duygusunu yaşamalarıdır (Deci, Connell ve Ryan, 1989). Bir başka ifadeyle öz-belirleme; bireylerin davranışlarını kendilerinin seçmeleri, başlatmaları ve sürdürmeleridir. Bireylerin yaptıkları seçimlerin, kendi isteklerine, ilgilerine, değerlerine dayanması; dış faktörlerin etkisinde olmadan davranışta bulunmasıdır.

Söz konusu bu "seçim duygusunu yaşama", bireyin içinde bulunduğu ortamın özerklik destekleyici olmasına bağlıdır (Deci ve Ryan, 1985). Bireylerin içinde bulundukları ortama göre, karşı karşıya bulundukları kişiler farklılaşmaktadır. Ancak önemli olan bireyin içinde bulunduğu ortamın sağladığı özerklik desteğinin derecesidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde bireyler, çevreden özerklik desteği aldıklarında öz-belirleme düzeyleri yükselmektedir. Çünkü bireyler davranışlarını isteyerek ve gönüllü olarak seçtiklerinde, kontrol edilmediklerinde, baskı ve zorlama hissetmediklerinde öz-belirleme gerçekleşmektedir. Özerk olarak düzenlenen davranış, dışsal ve kontrol edilmiş olarak düzenlenen davranışa göre daha sürekli, kalıcı ve iyi olma üzerinde daha olumlu etkiye sahiptir.

2. 2. Öz Belirleme Kuramı (Self Determination Theory)

Öz-belirleme kavramını ayrıntılı olarak ele alan kuram, öz-belirleme kuramıdır. Öz-belirleme kuramı genel bir kişilik ve motivasyon kuramıdır ve onunla ilgili ilk çalışmalar 1970'li yıllarda Edward Deci tarafından yapılmıştır. Kuramın önde gelen diğer temsilcisi Richard Ryan'dır. Kuram, White'ın motivasyon ve yeterlikle ilgili çalışmaları üzerine temellendirilmiştir. White, özerklik desteği, ilgi, merak ve içsel güdülerin içsel hazzı ortaya çıkararak bireyin içsel motivasyonunu ve yaşam doyumunu artıracağını iddia etmektedir (Deci ve Ryan 1985).

Öz belirleme kuramı, insanların günlük yaşamdaki davranışlarında özerk olabilmek için dışsal motivasyonu nasıl içselleştirdiği ve bütünleştirdiği ve böylece kendi davranışlarında öz-düzenleyiciliği nasıl sağladığına odaklanır. Davranışların en temel farklılıklarını içsel ve dışsal motivasyon tanımlarıyla ifade eder ve çeşitli motivasyon tipleri arasındaki davranış farklılıklarını irdeleyerek, bu davranış farklılıklarının nedenlerini açıklamaya çalışır.

Öz-belirleme kuramı kişinin süregelen deneyimleri ile beraber gelişen eğilimleri üzerinde durmakta ve kişinin bir eylemi, özgürce ya da kendini zorlanmış ve/ya mecbur hissettiği için yaptığı durumlardaki içsel motivasyonunu incelemektedir (Ryan ve Deci, 2000a). Deci ve Ryan (1985), kişinin bir eylemi özgürce mi yoksa kendini zorlayarak ya da mecbur hissederek mi yapmış olmanın farklı şeyler olduğunu ve değişik durumlarla sonuçlanabileceğini iddia etmektedir.

Kuram kapsamında, çeşitli konulara odaklanan laboratuar ve alan araştırmalarından doğan motivasyon temelli olaylar dizisini açıklamak için dört alt kuram geliştirilmiştir. Bu alt kuramlar şöyledir: (1) sosyal bağlamın içsel motivasyon üzerindeki etkisine odaklanan "bilişsel değerlendirme kuramı (cognitive evaluation theory)"; (2) davranışın düzenlenmesi ve dışsal motivasyonun gelişimiyle ilgili olarak içselleştirme kavramına değinen "organizmik bütünleşme kuramı (organismic integration theory)"; (3) bireylerin öz belirlenmiş davranışa doğru eğilimlerindeki bireysel farklılıklara ve bu konuda çevreden aldıkları desteğe değinen "nedensellik yönelimi kuramı (causality orientations theory) ve son olarak (4) temel ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçların ruh sağlığıyla ilişkisine odaklanan "temel ihtiyaçlar kuramı (basic needs theory)" (Cihangir-Çankaya, 2005).

Kurama göre tüm davranışlar, bağımlılıktan ya da kontrol edilir olmaktan özerkliğe ya da gerçek öz düzenlemeye (self-regulation) uzanan bir süreçte yer alır. Bu durum de Charms'ın başlatıcı/esas-piyon ayırımıyla örtüşür (Markland, Ryan, Tobin ve Rollnick, 2005). De Charms, içsel-dışsal ayrımını, kendisinin ifade ettigi esas/başlatıcı (origins) ve piyon (pawns) terimleriyle ortaya koymuştur. Kimi insanlar faaliyetlerini kendilerinin başlattıklarını hissetmekte ve kendi ceza ve ödüllerinden kendileri sorumlu olmaktadırlar (içsel nedensellik yükleme). Diger bazı insanlar ise kendilerini satrançtaki piyonlar gibi hissederek, az bir özgürlüge sahip olduklarını ve sahip oldukları bu sınırlı özgürlüklerin daha güçlü dış kaynakların hizmetinde olduğunu düsünmektedirler (dıssal nedensellik yükleme). Kişi “başarı” için içsel nedensellik yükleyebilir, örnegin “Ben pek çok yeteneğe sahibim ve sıkı çalışırım.” diyebilir. Diger taraftan, bir başkası, “başarısızlık” için dışsal nedensellik yükleyebilir, örneğin, “Kötü bir şansım vardı." diyebilir.

Öz-belirleme kuramı, insanların doğuştan ya da genetik farklılıkların yanı sıra sosyal çevreye bağlı farklı tepkiler göstermelerinin nedenini açıklamaya çalışmaktadır. Öz-belirleme kuramının amacı, kişilerin, grupların ve toplumların sağlıklı bir biçimde gelişmesini sağlayan şartları belirleyip büyüme, bütünleşme ve iyi olmada etkin olan

değişkenleri net olarak tanımlamaktır (Deci ve Ryan 2002). Kuram sosyal bağlam içinde kişiliğin gelişimine odaklanmaktadır. Kuramda insanların özünde tutarlı bir benliğe sahip oldukları, psikolojik gelişme eğilimi içinde bulundukları, yaşantılarını bütünleştirmek ve var olan engellerin üstesinden gelmek için çabalayan, aktif organizmalar olduğu vurgulanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000a; Deci ve Ryan, 2002).

Öz-belirleme kuramının ileri sürdüğü temel kavram ve süreçler, psikoloji alanında birçok çalışmaya kuramsal bir alt yapı oluşturmaktadır. Kurama göre bireyin sosyal etkileşim sürecinde karşılaştığı ve gözlemlediği değer, tutum ya da davranışları benimsemesi ve içselleştirmesi, motivasyon mekanizmaları aracılığıyla gerçekleşmektedir (Grolnick, Deci ve Ryan, 1997). Öz belirleme kuramındaki kilit kavramlardan biri olan özerklik, birinin kendi davranışı ile ilgili inisiyatif alması ve kendi davranışını onaylamasıyla eşleştirilir. Özerklik, gerek aile ortamında gerek akran ilişkilerinde gerekse öğretme-öğrenme ortamında karşılanması gereken bir ihtiyaçtır (Deci ve Ryan, 2012).

Öz belirleme kuramı, insanların psikolojik büyüme ve gelişmeye doğuştan eğilimli, devam etmekte olan sorunların üstesinden gelmek için çabalayan aktif organizmalar olduğu varsayımına dayanır ve kişinin süregelen deneyimleriyle oluşan özerk karar verme ve gelişme eğilimleri üzerinde durur. Kuramın önde gelen temsilcilerine göre, bu doğal eğilim, kendiliğinden etkinleşmemekte ya da otomatik olarak işlememektedir. Bu eğilimin etkili bir şekilde işlemesi için sosyal çevreden gelecek destek ve katkı oldukça önemlidir (Hidi, Renninger ve Krapp, 1992; Ryan ve Deci, 2000).

Kuramda vurgulanan gelişme eğiliminin etkili bir biçimde işlev gösterebilmesi için, temel ihtiyaçların doyurulması ve sosyal çevreden destek gelmesi gerekmektedir. Bireyin içinde bulunduğu çevre, psikolojik gelişme yönündeki doğal eğilimleri ya desteklemekte ya da engellemektedir. Dolayısıyla aktif olan organizma ve sosyal çevre arasındaki ilişki, davranışları, gelişim düzeyini ve yaşantıları belirlemektedir (Deci ve Ryan, 2002).

2. 3. Öz Belirleme Kuramında Temel Psikolojik İhtiyaçlar

Doyurulmuş beklenti ve ihtiyaçlar, güdülenmeyi olumsuz yönde etkilediği gibi eksikliği duyulan bir ihtiyaç da tek başına yeterli bir güdülenme sağlamaz. Şu halde

dikkat, organizma tarafından eksikliği duyulan ve doyurulması istenen ihtiyaçlar üzerinde yoğunlaştırılmalıdır.

Öz-belirleme kuramı'nda, insanların güdülenmiş davranışları incelenirken temel biyolojik ihtiyaçlarından daha çok temel psikolojik ihtiyaçları üzerinde durulmuştur. Biyolojik ihtiyaçlar, kişinin organik ihtiyaçlarıdır. Kişinin çevreyle etkileşimini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için ise psikolojik ihtiyaçlarının doyuma ulaşması gerekir.

Kuramda, yeterlik (competence), özerklik (autonomy) ve ilişkili olma (relatedness) olarak adlandırılan üç temel psikolojik ihtiyaç yer almaktadır. Kuramda temel psikolojik ihtiyaçların evrensel olduğu kabul edilmektedir. Öz belirlenmiş bir motivasyon için üç temel psikolojik ihtiyacın doyurulmasının önemi büyüktür (Ryan ve Deci, 2000a).

Üniversite öğrencilerindeki özerklik, yeterlik ve ilişkili olmaya dair ihtiyaç doyumunun, akademik motivasyon ve psikolojik gelişim üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir çalışmada yeterliliğin akademik motivasyonla kuvvetli ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç, benlik gelişiminin akademik motivasyonu artırmada kritik bir rol oynadığı görüşünü desteklemektedir (Faye ve Sharpe, 2008).

Yine, Hong Kong'da farklı sosyo-ekonomik alanlardaki altı farklı ortaokuldan 7. sınıftan 13. sınıfa kadar değişen aralıkta toplam 461 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada, öz belirleme kuramının üç unsuru "*yeterlik, özerklik ve aidiyet hissi"*nin akademik motivasyon üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma, öz belirleme teorisinin söz konusu üç unsurunun akademik motivasyon üzerinde en kuvvetlisi yeterlik, daha sonra ise aidiyet hissi olmak üzere pozitif yönde önemli etkiye sahip olduğu bulgusunu ortaya çıkarmıştır (Hui, Sun, Chow ve Chu, 2011).

Yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde öz belirleme teorisi kapsamında ele alınan üç temel psikolojik ihtiyaç doyurulduğunda içsel motivasyonun arttığı, akademik performansta da gelişme gözlendiği bulgularına ulaşılmıştır. Maslow'un belirttiği kendini gerçekleştirme, merakını giderme gibi üst düzey gereksinimler ancak bu üç temel ihtiyaç karşılandığı takdirde gerçekleşecektir. Motivasyon ve performans, bu üç ihtiyacın doyurulmasına imkân sunan sosyal çevrede en üst düzeye ulaşır. Bir başka ifadeyle bu ihtiyaçların doyurulmasına hizmet eden imkânlar, insanların içsel olarak motivasyonunu sağlar.

Tablo 1'de öz belirleme kuramında belirtilen temel psikolojik ihtiyaçlar ve kuramda ne anlam ifade ettikleri kısaca açıklanmıştır. Ayrıntılar konuyla ilgili alt başlıklarda yer almaktadır.

Tablo 1

Öz-Belirleme Kuramına Göre Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Tanımları

Psikolojik ihtiyaç	**İhtiyacın tanımı**
Özerklik	Bireyi ilgilendiren konular üzerinde kendi seçimlerini yapma serbestliği, Kişinin özgür iradesiyle bir etkinliğe katılmak istemesi (Krapp, 2005)
Yeterlik	Yetenekleri kullanma ve geliştirme yetisi
İlişkili olma	Diğer insanlarla bir araya gelme ve sosyal yönden kendini değerli hissetme

2. 3. 1. Yeterlik (Competence)

Yeterlik, bir işi yapmak için gerekli olan güce, bilgiye, beceriye sahip olma ve bir işi yapabileceğine inanma olarak tanımlanmaktadır. Yeterlik, kişinin çevresiyle başa çıkabilmek için kendini yetkin ya da etkili hissetmesidir. Kişinin kendini etkili hissetmesi, çevresinde bir söz geçerliliğinin olması ya da kendince önemli olan bazı kazanımlar sağlaması gibi durumlar, yeterlik duygusunu beraberinde getirir.

Öz belirleme kuramı çerçevesinde yeterlik, bireyin yaptığı işten haz duyarak ya da bir başka anlatımla doyum sağlayarak yeteneklerini geliştirmesidir. Yeterlik, bireyin yapabileceğinin en iyisini yaparak ya da kapasitesinin en üst sınırlarını zorlayarak problemlerin üstesinden gelmesine yardımcı olur. Bu ihtiyaç, istenilen sonuçlara ulaşmak, görevleri yerine getirmek, kısaca harekete geçmek için bir enerji, bir güç olduğu gibi aynı zamanda davranışın sonunda hissedilen hazdır. Biyolojik bir ihtiyaç olarak yeterlik hayatta kalma güdüsüyken, psikolojik ihtiyaç olarak davranışın doyumla sonuçlanmasıdır (Deci ve Ryan, 1985).

Kişinin bir hedefe odaklanabilmesi için bu hedefini gerçekleştirebilecek güce ve etkinliğe sahip olduğunu hissetmesi ve öncelikle kendi yeteneklerine inanması gerekmektedir. Eğer istenen sonuca kendi çabalarıyla ulaşabileceğine inanmazsa, harekete geçmekte güçlük yaşayabilir (Bandura, 1996). Dolayısıyla bir işi başarıyla tamamlamak için yeteneğe sahip olmak kadar, bireylerin yetenekli olduklarına inanmaları da önemlidir. Kişi ancak amacını belirlemiş ve bunu başarabilecek gücü kendinde bulmuşsa, önüne bir hedef koyar. Bu temel ihtiyaç, kişinin içsel olarak tatminiyle yakından ilişkilidir. Yeterliliğin artması da kişinin öğrenmeye eğilimini artırır ya da yeteneğinin gelişmesini sağlar (Krapp, 2005).

Woodworth (1958), kuramında davranışın genellikle çevre üzerinde bir etki üretmeyi amaçladığını öne sürmüştür. Motivasyonel terminolojide bu, bir etkiye sahip olma ya da çevreyle olan etkileşimde etkili olma ihtiyacına işaret eder. McDougall ise etkililik ihtiyacıyla yakından ilişkili olan merak eğilimine dikkat çekmiş ve merak eğiliminin potansiyel olarak etkililikte var olduğunu öne sürmüştür (Deci ve Ryan, 1985).

Benzer olarak White (1959), dürtü temelli olmayan davranışların geniş bir silsilesini harekete geçiren temel bir motivasyonel eğilim olarak etkililik ihtiyacını öne sürmüş ve kişinin yeteneklerini kullanmak ve genişletmek için içten gelen bir hoşnutluk duygusuna sahip olduğuna işaret etmiştir. White, bunun arkasındaki enerjiyi, etkililik motivasyonu (effectance motivation) ya da benzer bir durum olan yeterlik hissine hamletmiştir. White, etkililik motivasyonunun çalıştırdığı yapıyı anlatmak için yeterlik terimini kullanır. Yeterlik, birinin çevreyle olan etkileşiminin, bir şeyleri keşfetmesinin, öğrenmesinin ve adaptasyonunun birikmiş bir sonucudur. Biyolojik anlamda yeterlik, canlıların geçimini temin eden çevreyle etkili bir ilişki içinde olma kapasitesidir (Deci ve Ryan, 1985). Yeterlik olarak adlandırılan kapasite, çoğu zaman yeterlik motivasyonu (competence motivation) ya da etkililik motivasyonu (effectance motivation) olarak da adlandırılır. Hatta bazı yazarlar yeterlik için ustalık motivasyonu (mastery motivation) terimini kullanır.

White'a göre yürüme, konuşma, soyut sembolleri anlamlandırma ya da bir hikâye oluşturma gibi yeterliklerin gelişimi, kısmen olgunlaşma kapsamındadır. Dahası, bunlar büyük oranda öğrenilmiş davranışlardır ve bunların öğrenilmesi motive edilir. Yeterlik ihtiyacı bu öğrenme için enerji sağlar. Bununla birlikte etkililik motivasyonu, öğrenmeden daha geniş kapsamlıdır. Yeterlik motivasyonunun biyolojik amacı, canlının hayatta kalmasıdır. Deneyimsel amacı ise etkili eylemin sonucu olan yeterlik hissidir.

Örneğin çocuklar, yeterliliğin sağladığı tatmin hissini yaşamak için yeni elde ettikleri yeteneklerini göstermek isterler. Fakat zaman içinde eski yeterlikler, sıkça tekrarlanmış ve artık daha az ilgi çeker olduğu için yeni teşebbüslere girişirler. Yeterlik-güdülü davranış için ödül, içten gelen yeterlik hissidir, fakat motivasyon, kişinin yeteneklerinde sürekli bir artma olduğu zaman hissedilen şeydir (Deci ve Ryan, 1985). Yani bir beceri ilk kez elde edildiğinde o becerinin eğlenceli olması için bazı nedenler vardır; ancak aynı beceri tekrar tekrar sergilendiğinde sıkıcılık ortaya çıkar.

Tatmin duygusu bir kez yaşandığında, güdüler, düzenli aralıklarla ortaya çıkma eğilimindedirler, belki bir süre ortaya çıkmazlar oysa etkililik motivasyonu süreklidir. Etkililik motivasyonu, susuzluk ve korku gibi yoğun ve ani değil, devam eden bir süreçtir.

Deci (1975), yeterlik ihtiyacının, insanları, kapasitelerini aşmayan zorlukların üstesinden gelmeye ve onları araştırmaya yönlendirdiğini ileri sürmektedir. Bu yeterlik edinimi, zorlayıcı uyaranlarla etkileşim sonucu ortaya çıkar. 1981'de Danner ve Lonky tarafından yapılan bir çalışma, çocuklar uğraşacakları bir etkinliği seçmek için özgür olduklarında çocukların, mevcut yeterlik seviyelerinin üstünde bir seçim yaptıklarını göstererek bu iddiaya destek vermiştir.

Harter (1978), White'ın sözünü ettiği etkililik ihtiyacının çok geniş ve parçalara ayrılması gerektiğini ifade etmiş ve üç unsur ileri sürmüştür: Zorluk tercihi (preference for challenge), merak (curiosity) ve bağımsız ustalık (independent mastery). Harter daha sonra bu üç elemanı "Intrinsic versus extrinsic motivation for children"[2] isimli ölçeğini geliştirmek için kullanmıştır.

Yeterlik ihtiyacınn sağlanması, içsel motivasyonun oluşması için tek başına yeterli değildir. Yeterliğe ilave olarak, özerklik hissinin de gelişmesi gerekmektedir.

2. 3. 2. Özerklik (Autonomy)

Özerklik (öz belirleme) ihtiyacı, içsel motivasyonu da kapsayan önemli bir motive edicidir ve yeterlik ihtiyacıyla yakından ilişkilidir. Bir başka ifadeyle içsel motivasyon, yeterlik ve öz belirleme kavramlarıyla ilişkilendirilir (Deci ve Ryan, 1980). İlgi ve yeterliliğin, içsel olarak güdülenmiş davranış için önemli olduğunun altını çizen yaklaşımlar yanında içsel olarak güdülenmiş davranışların da birçoğunun yeterlik kökenli olabileceği ve hatta bazılarının "ilgi"yle karakterize edilebileceğini iddia eden

[2] Çocuklar için dışa karşı içsel motivasyon

görüşler mevcuttur. Örneğin, Deci ve Ryan (1985), içsel motivasyonun belkemiğini, temel unsurunu sadece "yeterlik" olarak kabul eden White'ın aksine, hem "öz belirleme" hem de "yeterlik" kavramlarının ortak önemine değinir. Demek oluyor ki gerçek anlamda içsel olarak motive olabilmek için kişi kendini, ödül ya da sürprizler gibi baskılar noktasında da "özgür" hissetmelidir. Deci ve Ryan (1985), bir eylem ancak özerk olarak deneyimlendiğinde içsel motivasyonun işler durumda olduğunu; kontroller ve takviye destekler altında bunun işlemesinin ihtimal dışı olduğunu öne sürmektedir. Öz belirleme deyimi, bir eylemi tümüyle istemek, seçmek ve kişisel onay almak anlamında kullanılır. İnsanoğlu, içsel ya da dışsal bir baskı hissetmeden, bağımsız olarak bir deneyim yaşama beklentisi içindedir (Schiefele, 2001).

Deci ve Ryan (1985), özerkliği, "seçim kapasitesi ve bu seçimlerin bireyin hareketlerinin belirleyicisi olması" olarak tanımlarken; Schoss, Alper ve Jayne (1993) ise, "bireyin seçimler konusunda karar verme becerisi ve günlük hayatına, rutin işlerine uygun seçim yapabilmesi" olarak tanımlamıştır. Bir başka deyişle, bir kişi eylemlerini “isteyerek” ve kendisi seçerek gerçekleştiriyor ve bu eylemleri “tamamen onaylıyor” ise o kişi, öz belirleme kuramı kapsamında özerk kabul edilir (Ryan ve Deci, 2000a). Özerklik, kişinin eylemlerinin kontrol edildiği ya da o eylemlerde bulunmaya zorlandığını hissetmesi yerine, eylemlerinde kendi adına karar verebilmesidir. Kurama göre özerk bireyler, kendilerine özgü ilgileri, değerleri, istekleri doğrultusunda davranırlar (Deci ve Ryan, 1985). Bu şekilde birey davranışı üzerinde inisiyatif sahibi olduğunu hissetmekte ve yaptıklarının savunucusu olmaktadır.

En özlü şekilde tanımlanacak olursa "seçme"; bir şeyi başka bir şeye tercih etmek olarak betimlenebilir. Örneğin ders sırasında deney yapma, simülasyon gösterisi, örnek olay anlatma, problem çözme vs. gibi birçok öğretim yöntem ve teknikleri, materyaller kullanılır. Ya da öğrencinin okulda gördüğü Müzik, Matematik, Tarih, İngilizce gibi birçok ders vardır. Öğrenciye sorduğumuzda tüm bunlardan birkaç tanesi ya da sadece bir tanesine ilgi duyduğunu söyleyecektir. Yani seçim yapacaktır (Ryan, Koestner ve Deci, 1991). Örneğin; okulda düzenlenen etkinliklere katılmasına izin verilen bir öğrencinin spor, halk oyunları, satranç vs. etkinliklerinden hangisine katılacağına kendinin karar vermesi, bir tercih yapması demektir ve bu özerklikle örtüşür (Stokking, 2000).

Birey benlik gelişimi için ihtiyaçlarını karşılama, hedeflerini belirleme noktasında mevcut gücünün ve sınırlılıklarının farkında olmalıdır; yani “benlik farkındalığına” sahip olmalıdır (Thrash ve Elliot, 2002). Ayrıca karar verme

aşamasında, mevcut seçenekler arasından en iyisini tercih etmek için “seçme hakkı” olduğunu da hissetmelidir. İşte, “kendinin farkında olmak” ve davranışlarında “seçme hakkı” olduğunu hissetmek özerk karar vermenin boyutları olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985).

Öz belirleme için temel motivasyonel eğilim, etkililik ihtiyacıyla yakından ilişkilidir. Öz belirlemeye sahip olabilmek için kişi, çevresindeki çeşitli unsurları yönetme becerisine sahip olmalıdır. Aksi halde kişi, çevresindeki çeşitli unsurlar tarafından yönetilir ya da kontrol edilir. Kontrol psikolojisi üzerine yapılan çalışmalar, bireylerin çevrelerini ya da akibetlerini kontrol etme hissine ihtiyaç duyduğunu göstermiştir. Kontrol ihtiyacı, öz belirleme ihtiyacıyla aynı olmamasına rağmen yine de ilişkilidir.

Deci (1980), birey için işlevsel olan içsel ihtiyacın çevreyi kontrol etme ihtiyacından çok, öz belirleme yani "seçim yapma" ihtiyacı olduğunu iddia eder. Öz belirleme ihtiyacının genellikle çevreyi kontrol etme ihtiyacı olarak gösterilmesi kısmen doğru olsa da aslında kontrol ve öz belirleme kavramları arasında önemli farklılıklar vardır. Kontrol, kişinin davranışı ve davranışın sonucu arasındaki beklenmedik, tesadüfi durumları temsil ederken, öz belirleme kişinin davranışını başlatmasındaki özgürlüğe işaret eder. Davranışları amaçlandığı gibi sonuçlandığında, bireyin bir kontrole sahip olduğu söylenebilir ancak bu, onun öz belirlemeye de sahip olduğu anlamına gelmez.

Kurama göre, öz belirleme ihtiyacı, içsel motivasyona temel oluşturur. Öz belirlenmiş olma fırsatı, içsel motivasyonu artırırken, tersi içsel motivasyonu zayıflatır. İnsanlar, özgürlüklerinin tehdit altında olduğunu algıladıklarında, tehdit edilen durumu eski haline getirme motivasyonu olan bir tepki geliştirirler. Özgürlüğün devam eden kısıtlaması durumunda söz konusu bu tepki motivasyonu azalmaya eğilimlidir ve kişi, bir amotivasyon hali içine düşer. Kişi artık çaresizdir ve etkililiği de bir hayli zayıflamıştır (Wortman ve Brehm, 1975).

Öz belirleme ya da kontrol hissinden muaf olma, içsel motivasyonun işleyebilmesi için gerekli olduğundan birçok kuramcı içsel olarak motive olmuş davranışın, öz belirlemeye duyulan ihtiyaca dayandığını kabul eder. Örneğin DeCharms'a göre (1968), içsel olarak motive olmuş davranış, kişisel amaçları ya da kişisel nedenleri tecrübe etme arzusundan kaynaklanır. Ona göre, insanoğlunun öncelikli güdüsel eğilimi, çevresinde değişiklikler yaratmada etkili olmaktır. Kişi, ne zaman kendi davranışlarının nedeni olarak kendini bulursa, işte o zaman kendini içsel olarak güdülenmiş olarak düşünecektir. Tersi de doğrudur. Yani kişi, davranışı için

kendisi dışında bir nedenler odağı algılarsa o zaman da dışsal olarak motive olmuş hissedecektir (DeCharms, 1968).

2. 3. 3. İlişkili olma (Relatedness)

Kişinin, bir gruba dahil olma duygusu önemli bir psikolojik ihtiyaçtır. Her insan sosyal etkileşimde bulunma ihtiyacındadır ve bu ihtiyaç, kişinin biyolojik, psikolojik ve akıl sağlığı için vazgeçilmez bir gereklilik olarak görülmektedir. Kişinin ailesi, arkadaşları ya da başka herhangi bir toplulukla iletişim içinde olduğunu hissetmesi önemlidir. Bu aidiyet duygusu ya da ilişki kurma isteği, öz-belirleme kuramı içinde "ilişkili olma" ihtiyacı olarak adlandırılmaktadır (Ryan ve Deci, 2000a). İlişkili olma, kişinin tatmin edici ve destekleyici sosyal ilişkilere duyduğu ihtiyaca atıfta bulunur (Deci, Ryan ve Williams, 1996).

İlişkili olma, bireylerin başkaları ile bağlantılı olma ve içinde bulundukları sosyal çevreye ait olma duygusunu yaşamalarıyla ilgili bir ihtiyaçtır. Bu, karşılıklı saygılı olma, özenli davranma ve başkalarına karşı güven duygusu taşımayı gerektirmektedir. İlişkili olma, başkaları ile yakın ilişkilerin önemli olduğu ve kişinin çevresindekileri (aile, akrabalar, arkadaşlar...) benliğinin bir parçası olarak gördüğü bir durumu ifade etmektedir (Markus ve Kitiyama, 1991). Hollanda'da Alman, Türk ve Fas'lı ergenlerin katılımı ile gerçekleştirilen bir araştırmada, ilişkili olma ihtiyacının giderilmesinin psikolojik sağlık (psychological health) ya da iyi olma (well-being) üzerindeki olumlu etkisine dikkat çekilmiştir (Meeus, Oosterwegel ve Vollebergh, 2002).

Öz belirleme kuramı kapsamında ele alınan söz konusu bu ihtiyaç, McClelland'ın kuramındaki sosyaleşme ihtiyacı, Herzberg'in hijyen etmenler kapsamında ele aldığı kişiler arası ilişkiler ihtiyacı ve Maslow'un sevgi ve ait olma ihtiyacı ile Alderfer'in yakın ilişki ihtiyacına karşılık gelmektedir. Maslow, ihtiyaçlar hiyerarşisinde sevme ve ait olma ihtiyacını "kendini gerçekleştirme"den daha önceye yerleştirmiştir (Rollinson ve Broafield, 2002).

Gelişimsel açıdan bakıldığında, ilişkili olma ihtiyacı, bebeklikte öncelikle ana babayla kurulan yakın ilişkiyle doyurulurken, ikinci çocuklukta öğretmenler; ergenlik döneminde akranlar; genç yetişkinlik döneminde ise eş ve arkadaşlarla doyurulmaya çalışılmaktadır.

Kişinin çevresiyle etkileşimi, motivasyonel davranışlarında değişim göstermesini sağlar. İlişkili olma duygusunu etkileyen figürler (aile, arkadaş, öğretmen) aynı zamanda bu ihtiyacın doyurulmasında önemli bir role sahiptir. (Krapp, 1993). İlişkili olma ihtiyacı, kontrol altında tutulduğunda yani insanların düşünce ve davranışlarını bir şekilde kontrol edildiğinde ilgileri yavaş yavaş zarar görme eğilimi gösterir. Diğer yandan insanlar kendi özgür seçimleriyle sosyal çevre içine girdiklerinde, seçimlerini destekleyecek ilgi ve içsel motivasyona sahip olmaları mümkün olur (Deci, 1992).

Öz-belirleme kuramına göre, insanlar çevreyi keşfetme ve çevrenin özelliklerini anlama noktasında doğuştan içsel güdülere sahiptirler. Bu içsel kökenli davranışlar, toplumsal değerlerin içselleştirilmesi ve bütünleştirilmesi sürecini vurgulamaktadır. Bütünleştirme sürecinin önemli göstergelerinden biri, insanların sosyal çevrenin dayattığı bir takım şeyleri ya da değerleri kendiliğinden içselleştirme eğilimde olmalarıdır. İnsanlar doğuştan, etkili olma, başarılı olma ya da işlevsel olmalarını sağlayan değerleri ve kuralları içselleştirme (benimseme) eğilimindedirler (Ryan, 1993; Rigby, Deci, Patrick ve Ryan, 1992).

Öz belirleme, ilişkilerin ilerleme ve gelişmesine yönelik motivasyon olarak da ele alınmaktadır. İlişkilerini daha içsel ve özerk nedenlerle sürdüren bireyler, ilişkilerinde karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmekte ve çevreleriyle uyumu yakalayabilmektedir.

İnsanın psikolojik gelişiminde aidiyetin rolü ve kişinin deneyimlerinin sonucunun az ya da çok tatmin edici olmasının, motivasyona etkisi, çeşitli psikolojik kuramlarda tartışılmış ve sosyal ilişkilerin sağlıklı yürütülememesinin kişinin motivasyonunda olumsuz etki yarattığı konusunda hemfikir olunmuştur. Konuyla ilgili yapılmış deneysel çalışmalar, bunu destekler nitelikte, ilişkili olma ihtiyacının kalitesinin, motivasyon ve psikolojik gelişimde olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir (Ryan ve Deci, 2000a). Kişinin ilişkili olma ihtiyacı, bir etkinliğe karşı dışsal bir motivasyon gerçekleştirebilmesi için gereklidir; ancak daha önce özerklik ve yeterlik gibi ihtiyaçlarının sağlanmış olması gerekmektedir.

3. Özerklik Desteği

Özerklik, kişinin kendi davranışının sorumluluğunu üstlenmesi ve kendi davranışına sahip olmasıyla özdeş kabul edilir. Öz belirleme kuramına göre özerklik,

kişinin benimsediği değerleri ve ilgi alanı doğrultusunda temellendirdiği ve içselleştirdiği eylemleriyle ilişkilidir. Kuram, toplumsallaşma sürecinde özerklik destekleyiciliği ile kontrol edicilik arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Kontrol edilmeye karşı aile, öğretmen ya da diğer otoriteler tarafından özerklik destekleyiciliğinin, okulda iç ve özerk motivasyon, öz saygı, yaşam doyumu, iyi olma ve algılanan yeterlikle olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya çıkaran birçok araştırma bulgusu mevcuttur (Grolnick, Ryan ve Deci, 1991; Vallerand, 1997; Vallerand, Fortier ve Guay, 1997; Chirkov ve Ryan, 2001; Downie, Chau, Koestner, Barrios, Rip ve Sawsan, 2007; Zhou, Ma ve Deci, 2009; Ferguson, Kasser ve Jahng, 2011; Soenens, Park, Vansteenkiste ve Mouratidis, 2012).

3. 1. Aile ve Öğretmen gibi Otoritelerin Özerklik Desteği

Davranışların çevresel baskı ya da kurallardan daha çok bireyin kendi inanç sistemi ve değer yargılarıyla belirlenmesi anlamındaki öz belirleme ya da özerklik, bireye davranışını başlatma ve düzenlemede seçim yapma hazzını yaşatır. Fakat bu seçme hazzı, çevresel baskılardan bağımsız olmayı gerektirmekle birlikte, özünde, çevre desteğini de barındırmaktadır. Yani özerklik, daha çok "özerkliği destekleyen çevrede ortaya çıkmaktadır. Kişinin sosyal çevresindeki üyelerden bazıları, onun yüksek motivasyon ve iyi olma halinde olmasına daha çok destek verebilir.

Birey için özerklik destekleyiciliğinin yaşandığı ilk ortam aile olmaktadır. Aile, çocuğun birtakım düşünce ve değerleri içselleştirmesinde önemli bir yere sahiptir ve çocuklarının davranışlarını düzenlemek isteyen aile ilk önce kendi davranışlarını yani kendini düzenlemelidir.

Grolnick, Ryan ve Deci (1991) tarafından yapılan bir araştırmada çocukların aileleriyle ilgili algıları, motivasyonları ve okul performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. Analiz sonuçları, algılanan aile özerklik desteğinin algılanan yeterlikle olumlu ilişkisi olduğunu, bu durumun da okul performansını olumlu etkilediğini göstermiştir.

Özerkliği destekleyen çevrenin kontrol eden çevrenin aksine, davranışlarda tam bir içselleştirme ve etkili öz düzenleme sağladığı ileri sürülmektedir (Grolnick, Deci ve Ryan, 1997). O halde ailenin düzenlediği çevrenin özelliği, çocuğu baskı altında tutarak yaratıcı düşünme, akademik performans, yaşam doyumu ya da iyi olma halini baltalamak değil, çocuğun özgür ufuklarda dolaşmasını sağlamak olmalıdır.

Öz belirleme kuramı, “aile özerklik desteği”ni, ailenin çocuğun “bağımsız problem çözme”, “seçim yapma” ve “kararlara katılma” gibi özerk davranışlarını cesaretlendirme düzeyi olarak tanımlamaktadır. Bu tutum, kontrol edici ödüller vermek, ceza yoluyla disipline edici teknikler kullanmak, baskı yapmak ya da dışsal olarak dikte edilmiş hedefler koyma yoluyla başarıya motive etmenin zıddı bir durumu anlatır (Grolnick ve Ryan, 1989).

Özerklik, öğrenme-öğretme ortamında da karşılanması gereken bir ihtiyaçtır. Özerklik duygusunun anlamlılığı, özellikle sınıf ortamında öğrenmede ortaya çıkmaktadır. Grolnick ve Ryan (1989), yeterlik ve öz düzenlemeyle ilgili aile stilleri konulu araştırmalarında, ebeveynleri tarafından özerklik desteği verilmesi durumunda öğrencilerin okula ilişkin değerleri daha çok içselleştirebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğrenci, öğrenme etkinliğine katılımı sırasında özgür olmalıdır. Birçok araştırmada, özerkliği destekleyen öğretmenlerin derslerinde, öğrencilerin daha fazla içsel motivasyon, merak ve çaba sarfetme arzusu duydukları görülmüştür (Schiefele, 1999).

Reeve, Bolt ve Yi Cai (1999) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerinin özerkliğini destekleme ya da onları kontrol etme noktasındaki motive edici stilleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre özerkliği destekleyen öğretmenler, derslerinde öğrencileri daha çok dinlemekte, daha az öğretimsel materyal kullanmakta, soruların çözümlerini öğrencilere hemen vermek noktasında dirençli davranmakta, daha az yönlendirici olmakta ve öğrencilerin yapmak istedikleri, öğrenmek istedikleri şeylerle ilgili daha çok soru sormakta ve öğrencinin içsel motivasyonunu artırmaya çalışmaktadırlar.

Guay, Boggiano ve Vallerand (2001) tarafından yapılan bir yıllık uzunlamasına bir araştırmada, özerklik desteği, içsel motivasyon ve yeterlik arasındaki ilişkiye dayalı üç ayrı model test edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin özerklik destekleyiciliğinin öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırdığına ve onlarda olumlu akademik yeterlik algısının oluşmasına katkıda bulunduğuna işaret etmektedir.

Chirkov ve Ryan (2001), iki farklı kültüre sahip Rusya ve Amerika’da özerklik desteğinin değerlendirilmesine ilişkin ergenlerle yaptıkları araştırmalarında, aileler ve öğretmenler tarafından ergenlere sağlanan özerklik desteğinin ergenler üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu; özerklik desteğinin ergenlerde akademik içsel motivasyonu ve iyi oluşu yordadığını göstermişlerdir.

Bazı öğretmenler, öğrencileri için bir düşünce, bir his, bir davranış biçimi hedefler; sonra da öğrencilere dışsal teşvikler verirler. Öğrenciler de zamanla öğretmenin hedeflediği düşünme, hissetme ya da davranma yoluna girer. Bu tarz nispeten kontrol edicidir. Çünkü öğretmenin hedefi, öğrenciyi istenen davranışları daha sık yapmak, istenmeyenlerden sakınmak noktasında kontrol etmektir. Bazı öğretmenlerse bireysel ilgilerini destekleyek öğrencileri motive ederler. Bu tarz ise özerklik destekleyicidir, çünkü öğretmenin hedefi, öğrencinin ilgisini ve eğitimin öngördüğü değeri desteklemektir (Reeve ve diğerleri, 1999).

Eğitim ve öğretimin temel olarak okullarda sürdürüldüğü göz önünde bulundurulduğunda özerkliğin öğrencilere hissettirilmesi noktasında sınıf içinde yapılan uygulamalar önemlidir. Öğrenci merkezli sınıf ortamı oluşturmak ve öğrencinin kendi öğrenmesinde söz sahibi olabilmesi için yapılacak işlerden ilki, öğrencilerin planlama, öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarında karar verme mekanizmasının içinde yer almasına fırsat vermektir.

Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein ve Ryan (2008), üç derste öğrencilerin derse ilgi duymasında algılanan özerklik desteği ve kontrolün etkisini incelemiştir. Çalışmaya 7. sınıftan 261 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin bireysel ilgileri ve diğer kişisel özelliklerine dair bir anket uygulandıktan sonra üç haftalık bir süre boyunca ders esnasında öğrencilerin "ilgi" durumları izlenmiştir. Derslerle ilgili algılanan özerklik desteği ya da kontrolün, öğrencilerin bireysel ilgilerinin olduğu kadar sınıfta derse ilgi duymalarının da yordayıcısı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Yapılan tüm bu çalışmalar göstermektedir ki özerklik desteği eğitim öğretim hedeflerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi noktasında önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin sınıfta kontrol sahibi olabilmelerini desteklemek öncelikli olarak öğretmenin görevidir.

Voller (1997), özerk öğrenme ortamında öğretmenin, öğrenciye yönelik iki tür tamamlayıcı desteği ya da rolü olabileceğinden bahsetmektedir. Öğretmenin teknik rolü, öğrencinin plan yapmasına, kendini değerlendirmesine ya da öğrenmede ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri edinmesine yardım etmek gibi eğitimle ilişkili aktiviteleri içermektedir. Psikososyal rolü ise, öğrenciyi motive etmek ve farkındalığını artırmaktır. Öğretmenin psikososyal desteği, öğrencinin kendi öğrenmesinde sorumluluk almasına izin vermesi, sabırlı ve hoşgörülü olması, empati kurabilmesi, peşin hükümlü hareket etmemesi, samimi ve açık davranması, öğrencinin karşılaştığı engellerin üstesinden gelmede onlara yardımcı olmasıyla mümkün olabilir.

Öğretim, program tamamlandığında ulaşılacak hedeflere göre değil, program devam ettiği sürece ortaya çıkacak öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillenmeli ve öğrencilere uygun bir hızda sürdürülmelidir. Öğrenci katılımı ve güdüyü artırmak öğretmene düşen önemli görevler arasındadır. En önemlisi ise neyi nasıl öğrenecekleri konusunda kendi kararlarını alma ve yanlışlarını belirleyip düzeltme konusunda öğrencileri cesaretlendirmektir. "Öğrencinin kendi çalışmasını veya öğrenme sürecini bizzat kendisi tarafından değerlendirmesi" (Montgomery, 2000) olarak tanımlanan özdeğerlendirme, öğrenene özerk öğrenme özelliğini kazandırmaya yönelik bir uygulama olarak değerlendirilmektedir.

Öğrencinin özerkliğini artırmada öğretmenin en önemli rolü, "bilgiye nasıl ulaşılacağı" veya "bilginin nasıl öğrenileceği" sorularının yanıtları için kaynak kişi ya da bir başka deyişle rehber olmaktır. Öğretmen, öğrencinin kendi öğrenme süreci konusunda farkındalığını sağlamalı ve programların izin verdiği ölçüde hedef belirleme, içerik ve materyal seçimi, yöntem belirleme ve performans değerlendirmede söz sahibi olmasına izin vermelidir (Tudor, 2001).

3. 2. Akran İlişkileri ve Akranların Özerklik Desteği

Akran ilişkileri, aynı yaş ya da yakın gelişim ve olgunluk düzeyinde olan; benzer geçmiş, değer, yaşantı, yaşam tarzı ve sosyal bağlamı paylaşan kişiler arasında karşılıklılık ve devamlılık gösteren etkileşimlerin bütünüdür. Akran ilişkileri ile arkadaşlık kavramlarının çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Arkadaşlık, akran ilişkilerini etkileyen bir unsur olmakla birlikte ikisi aynı anlamı karşılayan kavramlar değildir. Akran ilişkileri, çocuğun akran grubundaki farklı ilişki türlerini içerir. Arkadaşlık ise çocuğun bir ya da birkaç akranı ya da akranı olmayan diğer çocuklarla kurduğu duygusal bağı içermektedir (Gülay, 2009).

Bebeklik ve erken çocukluk dönemlerinde ailenin güven veren ve koruyucu ortamında yaşayan çocuklar, yaşları büyüdükçe farklı ortamlarda akranları ile bir arada olmaya ve birlikte zaman geçirmeye başlamaktadırlar. Akran ilişkileri, çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Akran ilişkilerinin çocuklara sunduğu yaşantı benlik bilincinin oluşumuna imkân sağlar, kendileri hakkında bir yargıya varırlar. Böylece sosyal rollerine, konumlarına ve cinsel kimliklerine uygun davranmayı öğrenirler.

Rodkin ve Hodges (2003), akranların oluşturduğu bu ilişki atmosferine "akran ekolojisi (peer ecology)" ismini verir ve onlara göre akran ekolojisi çocukların sosyalleştiği, birbirlerinden etkilendiği ve birbirlerini etkilediği mikrosisteminin bir parçasıdır. Yetişkinler bu sisteme dahil değildir, fakat sistem yetişkinlerden etkilenir.

Arkadaşlar, çocuk gelişiminde aile üyelerinden daha farklı bir role sahiptir. Arkadaş ilişkileri, aile ilişkileri kadar yoğun ve uzun süreli olmamasına rağmen, daha eşitlikçi olma eğilimindedir. Piaget ve Sullivan gibi bazı gelişim kuramcıları, arkadaş ilişkilerinin gelişiminin sosyal yeterlik ve adalet duygusunun gelişimi için önemli olduğunu ileri sürmektedir. Arkadaşlık, aileden farklı bir ait olma hissi ve sosyalleşme için fırsatlar sunar (Rohrbeck, 2003).

Akran ilişkileri, çocukların sosyal gelişimlerinin yanı sıra psikolojik, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından da oldukça önemlidir. Bir grubun üyesi olma, aidiyet ya da ilişkili olma ihtiyacı, sosyal çevre ve özellikle de arkadaşlar tarafından kabul görme ve dostluk kurmayı kapsamakta ve Maslow tarafından beş temel ihtiyaçtan birisi olarak nitelendirilmektedir. Akran ilişkileri ve arkadaşlık, bireyin tüm yaşamı boyunca kuracağı ilişkilerin yapıtaşını oluşturan faktörlerdendir.

Akran ilişkileri, çocuğun bireysel özellikleri, aile, kültür, stres ve sosyal destek gibi birçok durum ve olgudan olumlu ya da olumsuz şekilde etkilenmekle birlikte araştırmacılar, çocukların sosyal becerileri ve sosyal yeterliliği üzerinde odaklanmışlardır. Sosyal beceri, çocukların sosyal görevleri tamamlama ve sosyal başarıya erişmesine yardım eden davranışlar olarak tanımlanır. Böyle davranışlar, göz teması kurma ve tanışma gibi gözlenebilen basit davranışlar yanında başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama ya da olumlu ve olumsuz hislerini uygun bir dille nasıl ifade edeceğini bilme gibi kompleks becerileri kapsar (Rohrbeck, 2003). Kendini tanıtmak, konuşmak ve bir gruba katılmak gibi beceriler, ilköğretim çağındaki çocukların sahip olması beklenen sosyal beceriler arasında kabul edilmektedir (Bacanlı, 1999).

Daha kapsamlı bir terim olan sosyal yeterlik ise, etkili ve sosyal olarak kabul edilebilen bir ilişki biçimine ya da "bir yandan insanlarla olumlu ilişkileri sürdürürken öte yandan sosyal iletişimde kişisel hedefleri başarma yeteneği"ne de atıfta bulunur (Rohrbeck, 2003).

Bireylerin, psikososyal açıdan sağlıklı bir şekilde gelişebilmeleri ve yaşadıkları çevreye uyum sağlayabilmeleri için çevresindeki bireylerle olumlu ve uyumlu ilişkiler içinde olmaları oldukça önemli görülmektedir. Çocukların okula başlamasıyla birlikte

özellikle arkadaşlık ilişkileri ön plana çıkmaktadır. Çocuk ya da ergenin arkadaş grupları içerisindeki pozisyonunu gösteren ölçütlerden birisi sosyometrik ölçümlerle belirlenen sosyal statüsüdür. Akran kabulünün derecesine göre çocuklar dört sosyometrik kategoride değerlendirilir:

a. Bütün çocukların sevdiği "popüler çocuklar",

b. Akranları tarafından sevilmeyen, dışlanan "reddedilmiş çocuklar",

c. Bazıları tarfından sevilip bazıları tarafından sevilmeyen "tartışmalı çocuklar",

d. Akranları tarafından ne sevilen ne de sevilmeyen, kimse tarafından farkedilmeyen "ihmal edilmiş çocuklar" (Rohrbeck, 2003).

Akran kabulü (peer acceptance), araştırmacıların birçoğu tarafından "sevme yeteneği (like ability)" ya da "bir çocuğun sosyal oyun arkadaşı veya partner olarak istenmesi" durumu olarak tanımlanır. Okul çağında akran ilişkileri ve bu ilişkilerde akranlar tarafından kabul edilme, çocuğun iyi olma (well being) ve yaşam doyumununu (life satisfaction) etkileme yanında uyum (adjustment), akademik performans (academic performance), başarı motivasyonu (achievement motivation) gibi daha birçok değişkenin de yordayıcısı olarak kabul edilmektedir.

Eğitim literatüründe, akran ilişkilerinin kalitesi ya da niteliğinin, çocuğun hayatındaki önemi ve çocuğun gelişimine katkısı üzerine birçok çalışma yapılmıştır (Hartup, 1996; Wentzel ve Caldwell, 1997; Anderman ve Anderman, 1999; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura ve Zimbardo, 2000; Gifford-Smith, Dodge, Dishion ve McCord, 2005; Ellis ve Zarbatany, 2007; Roseth, Johnson ve Johnson, 2008). Ancak arkadaş ilişkilerindeki özerklik destekleyiciliği konusu, üzerinde yeni yeni durulan bir husustur.

Kaya ve Siyez (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, sosyometrik statülere göre yaşam doyumunda farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçları, popüler çocukların popüler olmayanlara göre yaşam doyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca popüler çocukların arkadaşlık ilişkilerinden elde ettikleri doyum, reddedilen çocuklardan daha yüksektir.

Birçok araştırma çocukların akran ilişkilerinin, onların okula uyum davranışına ve gelişimine katkısını incelemiştir. Bu araştırmalarda, akranlar arasındaki zayıf ilişkiler ya da ilişkisizlik, okul yıllarındaki kaygı, yalnızlık, depresyon, devamsızlık gibi problemler ile okula uyum ve başarı motivasyonunun önemli bir yordayıcısı olarak

bulunmuştur (DeRosier, Kupersmidt ve Patterson, 1994; Hymel, Rubin, Rowden ve LeMare, 1990; Wentzel ve Asher, 1995; Kochenderfer ve Ladd, 1996; Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1996).

Ladd (1990), arkadaşlık ve akran kabulünün, özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklarda okulla ilgili olumlu tutum geliştirme, uyum ve okul performansını etkilediğini ileri sürmektedir. Aynı araştırmada, akranları tarafından reddedilen çocukların, okul hakkında olumsuz algılama, okulu reddetme ve yıl boyunca süren akademik başarı düşüklüğü gibi yaşantılara girdikleri gözlenmiştir. 1950'lerden bu yana yapılan çalışmalar göstermektedir ki akran kabulü ya da akran reddi, akademik güçlükler ve okulu bırakma davranışıyla yakından ilişkilidir (Buhs, Ladd ve Herald, 2006; Ladd, Herald ve Andrews, 2006).

Akran ilişkilerindeki arkadaşlığın niteliği, çocukların duygusal iyi olma ve psikolojik uyumlarının önemli bir yordayıcısı olarak görülmektedir. Yakın arkadaşlık ve akran kabulü (peer acceptance), beraberinde sosyo-duygusal başarıyı getirirken, akran reddi (peer rejection) ve saldırganlık, çocuklarda uyumsuzluk riskini artırmaktadır. Zayıf akran ilişkileri, zayıf sosyal beceriler, saldırganlık ve empati eksikliğiyle ilişkilidir (Parker ve Asher, 1993).

Gelecekteki çeşitli problemler için risk oluşturması noktasında çocuklarda akranlarla ilgili en kritik konu, "reddedilmek"tir. Akranları tarafından reddedilmiş çocuklar, mutsuz, güvensiz, öz saygısı ve akademik başarısı düşük olma eğilimindedirler.

Akran reddi, düşük okul başarısı, okulu tamamlamadan bırakma, antisosyallik, ergenlerde suça eğilimli, yetişkinlerde ise bizzat suç işleme gibi davranışlarla ilişkilidir (Parker, Rubin, Price ve DeRosier, 1995; Bagwell, Newcomb, Bukowski, 1998). Ayrıca reddedilmiş ve yalnız çocuklar diğer çocukların kolayca baş edebildiği stresle başa çıkmada zorlanmakta ve bu durum yetişkinlikte de devam etmektedir (Asher ve Parker, 1989).

Akran ilişkilerinde, akranların sosyal becerileri, saldırgan ya da dostça yaklaşımları gibi birtakım bireysel özellikleri önemlidir: Bireysel özellikler yanında akran desteği ve güç dengesi, akran yapısını şekillendiren diğer unsurlardandır (Song, 2006).

Akran ilişkilerinin çocuğun hayatında ne kadar önemli olduğu ve gelişimlerine katkısı göz önüne alındığında, son yıllarda arkadaş ilişkilerinde özerklik

destekleyiciliğinin etkileri araştırılır olmuştur. Bu araştırmalar, bir akran ya da arkadaş yoluyla desteklenen özerkliğin, özerk motivasyonu, performansın kalitesini ve psikolojik sağlığı geliştirdiğini ortaya koymuştur (Williams, Grow, Freedman, Ryan ve Deci, 1996; Baard, Deci ve Ryan, 2004; Deci, LaGuardia, Moller, Scheiner ve Ryan, 2006).

Akranlar arasındaki özerklik desteği, bir arkadaşın diğerlerinin bakış açısını ve özgür tercihlerini kabul etmesi, onlara karşı duyarlı olması ve onların kendi kendine karar vermesini cesaretlendirmesi olarak tanımlanır. Özerklik desteğiyle ilgili yapılan çalışmaların birçoğunda otorite ya da uzmanlık noktasındaki farklılıkları kapsayan ilişkiler üzerinde durulmuştur. Bir başka ifadeyle, öğretmen, aile, takım kaptanı, yönetici ya da aile gibi otoritelerin özerklik destekleyiciliği araştırılmıştır ve bu araştırmalar göstermiştir ki bir otorite figürü kişiye özerklik sağladığında, o kişi motivasyon, performans ve iyi olmadaki gelişmeyi tecrübe eder (Deci, Ryan, Gagne, Leone, Usunov ve Kornazheva, 2001)

Otorite farklılıklarındaki değişikliği kapsayan ilişkilerin en önemli özelliği "ortaklık (mutuality)" eksikliğidir. Fakat yakın arkadaşlık ya da romantik ilişkiler gibi akran ilişkilerinde, söz konusu bu ortaklığın olması muhtemeldir. Akran ilişkilerindeki bu ortaklık, özerklik destekleyiciliğinde kilit bir öneme sahiptir.

Deci ve diğerleri (2006), arkadaşından yüksek seviyede özerklik desteği alan kişinin, bundan büyük oranda faydalanacağını iddia etmektedir. Çünkü onlar duygusal olarak önemli yaşantıları paylaşacaklar ve birbirlerine daha güvenli bağlanacaklardır.

Bir arkadaştan özerklik destekleyiciliği görmek ya da benzer olarak ona özerklik destekleyici davranmak, ihtiyaç doyumu için önemli bir kaynaktır. Kişinin ona özerklik sağlayan bir arkadaşa sahip olduğu için "yeterlik"; arkadaşı tarafından dkkate alınma ya da önemsenme duygusunu tecrübe ettiği için "ilişkili olma" ve kendisi için önemli olan şeyleri yine kendi iradesiyle, gönüllü ve özgürce yaptığı için "özerklik" hissetmesi muhtemeldir (Deci ve diğerleri, 2006).

Arkadaştan alınan özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların tatmininde karşılıklılık sağladığı için ilişkinin kalitesi ve iyi olmayla da ilişkilidir. Özerklik destekleyiciliğin var olduğu ilişkilerde ilişkinin kalitesi ya da niteliğinin gelişmesi olasılığı yüksektir (La Guardia, Ryan, Couchman ve Deci, 2000). Hodgins, Koestner ve Duncan (1996), yaptıkları bir çalışmada, davranışlarında daha özerk olan bireylerin

ilişkilerinin daha olumlu ve samimi olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yani özerklik, daha doyurucu kişiler arası ilişkiyi de beraberinde getirmektedir.

4. Motivasyon ve Motivasyonla Yakından İlişkili Kavramlar

"İnsanları, herhangi bir davranışı sergilemeye iten sebep nedir?" ya da "İnsanlar neyi niçin yapar?" soruları çeşitli gruplar tarafından irdelenen önemli bir konu olagelmiş ve zaman içinde insanları harekete geçiren ana unsurlardan birinin, güdüler olduğu kanaati hasıl olmuştur. Bu bağlamda, insan davranışlarını harekete geçiren veya ortaya çıkaran güdü, ihtiyaç, güdülenme ve motivasyon gibi kavramların açıklanmasında yarar görülmektedir.

4. 1. Motivasyon/Güdülenme (Motivation)

Motivasyon, "eyleme iten ve eylemi yönlendiren içsel uyarılma durumu ya da bir başka anlamda kişinin enerjisini belirli bir hedefe yönlendiren davranışları için gösterilen bilinçli veya bilinçsiz gerekçeler" olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000, s.211). Bir başka ifadeyle motivasyon, kişiyi harekete geçiren güçtür.

Diğer bir tanımda motivasyon; “etki veya etkilere yol açan eyleme yönelik bir eğilimin uyandırılması”dır (Atkinson, Atkinson ve Hilgrad, 1995). Vroom (1964), motivasyonun, “gönüllü alternatif hareket formları içinde seçimlerin yönlendirdiği ve insanlar yoluyla kontrol edilen bir süreç” olduğundan söz etmiştir. “Motivasyon, bireyin bir hedefi gerçekleştirmeye yönelik çabasındaki yoğunluğunu, yönelimini ve ısrarını ifade eden bir süreç” olarak da tanımlanmıştır (Robbins, 2003).

Maslow motivasyonun, “kişisel ve sadece insanlara özgü olduğunu” iddia etmiştir. Ona göre kişi, var olan ihtiyaçlarını giderme yönünde hereket etmektedir ve ihtiyaç, davranışı belirleyen önemli bir etkendir (Harter, 1978). Ayrıca Maslow bireylerin sahip oldukları değerler tarafından değil, sahip olmak istedikleri değerler tarafından motive edildiklerini belirtmektedir.

Bu tanımlar, motivasyonu açıklamada yaygın olarak benimsenen üç ortak özelliğin bulunduğunu göstermektedir (Porter, Bigley ve Steers, 2003). Bunlar:

1. İnsan davranışının enerjisinin ne olduğu,

2. Böyle bir davranışın neye yöneldigi ve hangi yollarla bunu yaptığı,

3. Bu davranışın nasıl sürdürüldüğü ve yaşatıldığıdır.

Motivasyon için, "biyolojik sağlık ve psikolojik iyi olma hali için gerekli olan *ihtiyaçlar", "amaçlar veya niyetler", "istek ve duygular"* ve *"*kişinin kazanmaya ve diri tutmaya çalıştığı *inançlar ve değerler"* olmak üzere dört ana etmen söz konusudur (Locke, 2000).

Birçok psikolog, motivasyon tanımlarında uzlaşmasına rağmen motivasyon, halen tartışmalı bir kavramdır. Bazı psikologlar, motivasyonun yalnızca davranışın enerji verme yanlarının nedeni olduğu, davranışın yönünü ise başka mekanizmaların (öğrenme ve biliş) açıkladığı kanaatindedirler (Atkinson, Atkinson ve Hilgrad, 1995).

4. 2. İhtiyaç, Dürtü, İçgüdü ve Güdü

İhtiyaç, giderildiğinde insanın yaşamını veya varlığını sürdürmesini sağlayan; giderilmediğinde onun var olma güçlerini, giderek yok olma tehlikesi içine iten olgudur (Sabuncuoglu ve Tüz, 2001). İhtiyaç, genellikle güdü ile eşanlamlı kullanılır. İhtiyaç duymanın güdüden ayrılan özelliği, amaçlılığı da kapsamasıdır. Güdü, genellikle içten gelen bir ivme ya da *iticiliği*; ihtiyaç ise buna ek olarak hedeften gelen bir *çekiciliği* anlatmaktadır (Başaran, 2000).

Dürtü; Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere dürtü adı verilmektedir. Gereksinme hali organizmayı gergin bir duruma sokarak organizmayı harekete hazır duruma getirir; organizmanın bu durumuna *dürtü hali* adı verilmektedir. Bu gergin hal, organizmayı ihtiyacını giderme yönünde harekete sevk etmektedir. İhtiyaç giderildiğinde organizmanın gerginliği azaldığı için organizma normal hale geçmektedir (Cüceloğlu, 2000).

Dürtü, fizyolojik bir ihtiyacın ortaya çıkardığı psikolojik bir sonuçtur. Güdüsel davranışlarımızın önemli bir bölümü fizyolojik ihtiyaçlarımızın yol açtığı dürtülerden kaynaklanır. Açlık, susuzluk dürtüsü sık sık bizi hedefe yönelik davranışlarda bulunmaya zorlamaktadır (Aydın, 2003).

İhtiyaç ile dürtünün her zaman beraber yürümediğini deneysel gözlemler göstermiştir (Cüceloğlu, 2000). Örneğin açlık ihtiyacı ve dürtüsü ele alındığında, "açlık" ile "açlık dürtüsü" arasında doğrusal bir ilişki olmadığı söylenebilir. Belirli bir açlık süresinden sonra ihtiyaç arttığı halde, başka bir deyişle fizyolojik düzeyde bireyin

yiyeceğe ihtiyacı gittikçe arttığı halde, açlık dürtüsü azalır, hatta bir süre sonra, tamamen ortadan kalkar (Cüceloğlu, 2000).

Dürtü, kimi kez güdü ile aynı anlamda kullanılır. Dürtü, insanı, daha çok bedensel gereksinimlerini doyurmak için uyaran itici güçtür. İnsanın, aç, susuz, soluksuz kaldığı anlarda, dürtüleri uyanır ve insan, uyanan bu dürtülerini doyurma çabasına girer. Dürtünün, güdüden ayrılan bir başka yönü de ögrenilmemiş olmasıdır (Başaran, 2000).

İçgüdü; doğuştan organizmada var olan karmaşık ve öğrenilmemiş, türe özgü olan ve kişiliğin gelişmesinde rol oynayan temel ruhsal güçtür. Temel olarak insanlarda içgüdü yoktur, ancak içgüdüsel davranış vardır. Bir davranışın içgüdüsel olabilmesi için doğuştan olması ve bir türün tüm üyelerinde olması gerekir (Selçuk, 2007).

Hayvanlar bazen belirli durumlarda ve belirli uyarıcılar karşısında türlerine özgü son derece yapılaşmış davranışlar gösterirler. Bu tür davranışlara "*içgüdüsel davranış*" adı verilir. İçgüdüsel davranışlar doguştan vardır, ögrenilmemiştir ve önceden saptanmış bir yapı içerisinde kendini gösterir.

İçgüdüsel davranışlar belirli bir biyolojik ihtiyacın sonucu olarak ortaya çıkmazlar. Kendi bölgesini koruma, analık, yuva kurma, ceviz ve fındığı toprağa gömme, değişik türlerde gözlenen bazı içgüdüsel davranışlara örnek oluşturur (Cüceloğlu, 2000).

Güdü (motive); bir davranışı başlatan ve bu davranışın yön ve sürekliliğini belirleyen içsel (bireye ait) bir güç olarak tanımlanır (Aydın, 2003). Güdüler, öğrenilmemiş (kalıtsal) ya da öğrenilmiş (edinilmiş) olabilirler. Güdü, dürtüyü ve ihtiyacı kapsayan bir kavramdır (Başaran, 2000).

McClelland (1965), güdüyü şöyle tanımlar: "Güdü, bir duyguyla ya da duygu yaratan koşullarla birleşen nedenlerin tecrübe edilen sonucudur." Daha biçimsel şekliyle güdüler, "duygusal olarak şekillenen ilişkili ağlar"dır ve bu ağlar, bir kişi içinde önemi veya kuvveti ölçüsünde düzenlenmektedir (McClelland ve Burnham, 1976).

Motivasyon kuramları, her ne kadar motivasyon olgusuna farklı perspektiflerden baksalar da hepsi "güdü"nün tanımında birleşmektedirler. Güdü, insanı herhangi bir eylemi yapabilmesi için harekete geçiren güç ya da uyarıcıdır.

"Güdü ve motivasyon kavramları psikolojinin keşfetmiş olduğu en önemli kavramlardandır. İnsanların ve hayvanların davranışlarının temelinde güdüler yatar. Güdüler ya bugün bilinen ve rahatlıkla anlaşılabilen, ya da henüz pek açık seçik anlaşılamayan türden olabilir. Nerede olursa olunsun ve ne yapılırsa yapılsın, her davranışın altında bir güdü veya güdüler zincirinin yattığı unutulmamalıdır." (Cüceloğlu, 2000, s. 230).

4. 3. Yeterlik Algısı

Yeterlik duygusu, bireyin harekete geçebilmesi için iyi bir motivasyon kaynağıdır. Özerklik içinde incelenebilecek bir boyut olarak öz yeterlik algısı, gözlemlenebilen bir özelliktir. Yeterlik algısı, kişinin bir davranışı gerçekleştirecek sonuçlara ulaşabilmesi ile ilgili inançlarını içerir. Bu anlamda öz yeterlik kişinin kendi etkililiğine ilişkin inancının gücünü vurgular. Bu inanç güçlü olursa, birey zor durumlarla başa çıkabilir (Bandura, 1977).

Psikolojik bir ihtiyaç olarak ifade edilen yeterlik algısı, bireyin genel olarak yaşamla baş etmede, amaçlarını gerçekleştirmede, görevlerini yerine getirmede yeterli olduğu duygusunu yaşamasıdır. Yeterli olduğunu hisseden bireyin özel durumlardaki performansı da olumlu etkilenmektedir (Cihangir-Çankaya, 2005).

Birey, bir davranışa başlamak için kendi yeteneğine ya da yapabileceğine inanmalıdır. Kendine inanan, güvenen, kendiyle ilgili yeterlik algısı yüksek öğrenciler öğretimsel etkinliklere isteklidir ve diğer öğrencilere de yardımcı olurlar. Onlar yanlışları ile yüzleşir ve soru sorulduğunda yanıtlamak için gönüllü olurlar. Bir başka ifadeyle yeterlik hissi yaşayan bireyler, amaçlarına başarılı bir şekilde ulaşacaklarına inanırlar (Williams, 2002). Örneğin sınıf ortamında öğretmen, öğrencilerinin başarabilecekleri ve yeterli olduklarına dair olumlu düşünceler beslediğinde ve bunu onlara ifade ettiğinde öğrencilerin içsel motivasyon, yeterlik algısı ve başarıları da bundan etkilenmektedir (Slavin, 2003).

Akademik alandaki özyeterlik algısı düşük öğrenciler ise yapamayacaklarına inandıkları için kolay vazgeçerler, sorulan soruyu cevaplamak için çaba sarf etmez ya

da cevap vermek için önce gönüllü olup sonra da cevabı unuturlar. Ödevlerini yapmamak için nedenler ileri sürer ve dersin sıkıcı olduğundan yakınırlar. Öğretmenin anlattıklarını dinlemez veya hiçbir şey yapmadan sadece camdan dışarıyı izlerler (Stipek, 2002).

Bouffard, Marcoux, Vezeau ve Bordeleau (2003) tarafından, 115 ilkokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen ve üç yıllık bir süreyi kapsayan uzunlamasına bir araştırmada çocukların okuma ve matematik alanındaki yeterlik algılarının okuldaki üç yıl boyunca değişip değişmediği, çocukların yeterlik algısı ve içsel motivasyonunun akademik alana göre değişip değişmediği; çocukların yeterlik algısı ve içsel motivasyonunun her iki akademik alandaki başarıyla ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlar, çocukların yeterlik algısı ve içsel motivasyonunun akademik alan ve cinsiyete göre farklılaştığını göstermiştir. İçsel motivasyonun akademik başarıya ne sınıf bazında ne de akademik alan bazında önemli bir katkısının olmadığı ancak yeterlik algısının hem sınıf düzeyinde hem de okuma ve matematik alanlarında başarıya önemli bir katkısının olduğu kaydedilmiştir.

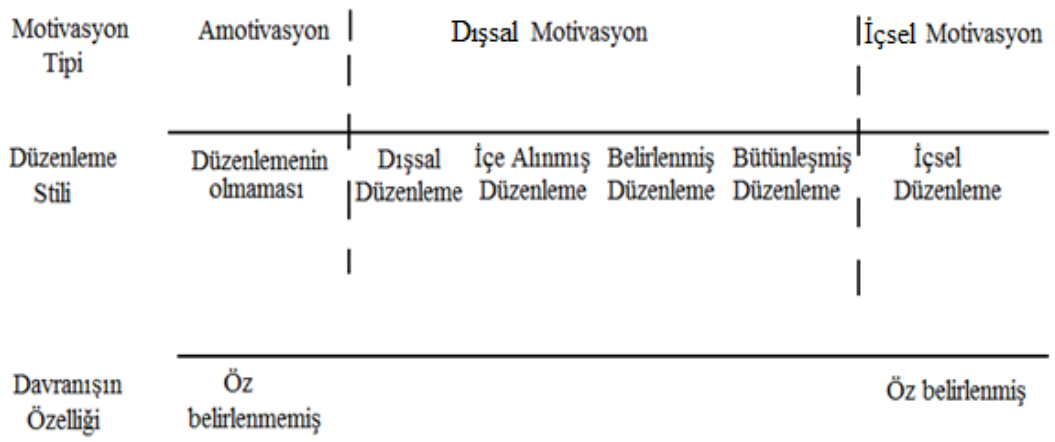
"İlgi, çaba, öğrenme stratejisi kullanımı ve başarı"yı da kapsayan öğrenmeyle ilgili çeşitli değişkenlerle başarı hedef yönelimlerinin ilişkisinde algılanan yeterlik ve algılanan özerkliğin rolünün araştırıldığı bir diğer araştırmada, 151 üniversite öğrencisiyle çalışılmıştır. Öğrenme stratejisi kullanma ve çaba üzerinde, ustalık hedeflerinin olumlu etkisini kuvvetlendirmede, algılanan yeterlik ve algılanan özerkliğin önemli rolü olduğu fakat performans hedefli eğilimler için, algılanan yeterlik ve algılanan özerkliğin bir rolünün olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca algılanan yeterliliğin çoklu hedefler bağlamında akademik başarı seviyesinin belirlenmesinde önemli etkisinin olduğu sonucu bulunmuştur. Yüksek yeterlik algısına sahip öğrenciler için performans yönelimli hedefler, ustalık hedefleri dikkate alınmaksızın yüksek başarı seviyesiyle sonuçlanmıştır (Cho, Weinstein ve Wicker, 2011).

5. Organizmik Bütünleşme Kuramı (Organismic Integration Theory) ve Motivasyon

Öz belirleme kuramı kapsamında ele alınan “organizmik bütünleşme kuramı”, dışsal motivasyon için özerklik derecesine göre değişen çeşitli düzenleme tipleri taksonomisi ileri sürmekte ve motivasyonun derecesine göre davranışları gruplandırmaktadır.

Bu taksonomide Deci ve Ryan (2002), herhangi bir işi yapmak için algılanan özerklik desteği ya da öz belirlemenin artmasıyla ilişkili olabilen çeşitli motivasyon tiplerinden söz eder. Organizmik bütünleşme kuramına göre motivasyonun çeşitli biçimleri öz belirlemenin derecesinin artmasıyla en çok öz belirlenmişten (içsel motivasyon) en az öz belirlenmişe (amotivasyon) doğru sıralanmaktadır.

Şekil 2'deki taksonomide, motivasyon ve düzenleme tipleriyle öz belirleme süreci yer almaktadır.



Şekil 2.

Özerklik derecesine göre değişen davranışsal düzenleme tipleri (Ryan ve Deci, 2000b)

Deci ve Ryan (2002) dışsal motivasyonu belirli motivasyon seviyelerine ayırarak bireyin özerklik derecesine göre düzenlemişlerdir. Buna örnek olarak, bir öğrencinin, ailesinin yaptırımlarından kaçınmak için ev ödevini yaptığı, diğer bir öğrencinin ise ev ödevini yapmasının kendisine bazı yararlar getireceğinin farkında olması verilebilir. İlk örnekte öğrenciye yaptırım uygulanırken, ikincisinde özgür hareket etme serbestliği tanınmıştır ve sonuç olarak yapılması gerekene ulaşılmış, ödev tamamlanmıştır. Bundan hareketle öz belirleme kuramının bu ikisi arasındaki farkı incelemekte olduğu sonucuna varılır. Her iki örnekte de dışsal motivasyon söz konusu olup, bireylerin dışsal kontrol karşısındaki uyum süreci görülmektedir. Ancak iki örnek farklı motivasyon düzeyleriyle eşleşmektedir.

5. 1. İçsel Motivasyon (Intrinsic Motivation)

İçsel motivasyon, insanların hobilerine saatler ayırmaları, yarışmalara katılmaları, kişisel projeler üzerinde bıkmadan usanmadan çalışmaları ve bunun gibi daha birçok isteklilik ya da gönüllülük haliyle sergilenen davranışları açıklar. Bu faaliyetler sürükleyici, içsel olarak ödüllendirici ve tatmin edicidir. İçsel motivasyon, birçok davranışı dışsal teşviklerin aksine, kişisel inançlarımız, beklentilerimiz veya hedeflerimiz nedeniyle yaptığımız noktasına gönderme yapar (Petri ve Govern, 2004).

İnsan doğal olarak aktiftir; çocukluk dönemi bunun canlı bir örneğidir. Çocuklar nesneleri sallayarak, koklayarak, tadarak, odanın bir ucundan diğer ucuna atarak ve tekrar tekrar "Bu nedir?" diye sorarak öğrenirler. Çocuklar bitmek tükenmek bilmez şekilde meraklıdırlar ve eylemlerinin sonucunu görmek hatta anlamak isterler. Onlar içten gelen bir şekilde -içgüdüsel olarak- öğrenmeye, zorlukları üstlenmeye ve problemleri çözmeye güdülenmişlerdir.

Yetişkinler de içten gelerek çeşitli şeyleri yapmaya güdülenmişlerdir. Örneğin resim yapmak, mobilya inşa etmek, spor yapmak, ahşap yontmak, dağa tırmanmak ve sayısız başka şeyler yapmak gibi kayda değer bir dışsal ödülü olmayan eylemler için önemli miktarda zaman harcarlar. Tüm bu eylemlerin ödülü, aslında o etkinliğin kendi yapısındadır ve bunlar ikincil amaçlar olsa bile bu insanlar için temel motive ediciler, davranışa eşlik eden spontane ya da içselleşmiş deneyimlerdir.

İçsel motivasyon bir aktiviteye doyum ve hoşnutlukla bağlanmaya vurgu yapar. Bir başka ifadeyle içsel motivasyon, bir etkinliği içten gelen bir istekle haz duyarak ve hoşlanarak yapmayla sonuçlanır. Vallerand ve arkadaşları içsel motivasyon için üç aşamalı bir taksonomi ileri sürdüler. “Bilme” içsel motivasyonu (intrinsic motivation to know), bir aktiviteyi, yeni şeyler öğrenme, keşfetme ve anlamaktan kaynaklanan hoşnutluk ve tatminden dolayı yapmaya vurgu yapar. “Başarma” içsel motivasyonu (intrinsic motivation to accomplish), bir aktiviteyi, kendini aşmayı denemek, üretmek ya da bir şeylerin üstesinden gelmekten kaynaklanan hoşnutluk ve tatminden dolayı yapmaya vurgu yapar. “Deneyim büyüsü” için içsel motivasyon “Coşkulu yaşantı” için içsel motivasyon (Intrinsic motivation to experience stimulation), büyüleyici coşkulu duygulardan dolayı bir aktiviteyi yapmaya vurgu yapar (Deci ve Ryan, 2004). İnsanlar içsel motive olduklarında ya da dışsal motivasyonu tamamen içselleştirdiklerinde ya da bütünleştirdiklerinde öz düzenleme (self-regulation) gerçekleşir.

Öz belirleme kuramı üzerine yapılan araştırmalar, özerk şekilde düzenlenen davranışların "ilgi duyma" ile karakterize olduğunu doğrulamıştır (Grolnick ve Ryan, 1987). Kontrol ediciliğin hissedilmesiyle yaşanan davranışlar ise (mesela dışsal olarak düzenlenen veya içselleştirilmiş düzenlemeler), ilgi veya görevden hoşlanmayla ilişkilendirilmez (Ryan ve Connell, 1989; Ryan ve Deci, 2000a). İlgi kuramına göre, öğrenen kişi kendi bilgisinin kalitesine göre öğrenmeye özendiğinde içsel motivasyon sağlar (Schiefele, 1998). Kişinin kendi bilgi alanı, ilgisi ile ne kadar örtüşürse, birey öğrenme durumuna o kadar içsel güdülenir.

Öz belirleme kuramına göre, başarı, ilgi, eğlence, zevk, heyecan ve mutluluk getirdiği için bazı davranışları ya da aktiviteleri sergileyen insanlar, içsel olarak güdülenmiş demektir (Rigby ve diğerleri, 1992). İçsel olarak motive olan insanlar, kendilerini özgür hissetmekte ve sergiledikleri davranışın kendilerini ifade ettiğini düşünmektedirler. Deci ve Ryan'a göre (1985) insanları doğuştan harekete geçiren güçler, içsel motivasyonu oluşturmaktadır.

Deci'ye göre insanlar, doğuştan içsel motivasyona sahiptir. Bu içsel motivasyon insanların çevreyi keşfetme, ilgi ve bilişsel yapılarını geliştirme arzularının önemli bir nedenidir (Rigby ve diğerleri, 1992). Öyle ki insan yavrusunun, yeni karşılaştığı her türlü olgu, olay ve nesne karşısında takındığı tavır, "Bu nedir?" sorusunu sormak olmakta ve aldığı cevap onu mutlu etmektedir. Bireyin çeşitli alanlardaki başarısının temelinde bu duygu ve eylemler vardır. O, her türlü yeni duruma bu tavırla ayak uydurmaktadır. Bir başka ifade ile birey davranışlarını çevrenin etkileri doğrultusunda düzenlemektedir. Öz belirleme kuramına göre bireyin davranışına neden olan durumlar, bireyin çevresinden etkilenerek durumu içselleştirmesine bağlıdır (Deci ve Ryan 1985, 1991; Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal ve Vallieres, 1992).

Davranışsal düzenlemenin en üst seviyesinde, bireyin davranışı sergilemesinin nedeni, içinde bulunduğu ortamın etkilerini tamamen içselleştirmiş olması ve o davranışı sergilemenin bir mutluluğa yol açması iken, en alt seviyede birey davranışı dış etkenlerden çekindiği ve bu dış etkenlerin zorlayıcı, cezalandırıcı ve rahatsız edici etkisinden dolayı sergilemektedir.

İçsel motivasyon, öğrenmede kuvvetli bir etkendir. Başka bir deyişle kişinin içsel motivasyona sahip olması, yüksek kalitede öğrenmeyi de beraberinde getirir. Artık kontrol kişidedir ve kendi seçimleri doğrultusunda ve sorumluluk alarak öğrenmesine yön verir (Schick ve Schewedes, 1999). Örneğin yeni şeyler öğrenmeyi ilginç ve tatmin

edici bulduğu ve hoşlandığı için ev ödevlerini yapmaya devam eden öğrencinin içsel olarak motive olduğu söylenebilir.

Motivasyonun en önemli seviyesi içsel motivasyon olmasına rağmen birçok insan her konuda içsel motivasyona sahip değildir. Özellikle erken çocukluk evresinden sonra içsel motivasyonun oluşmasına bir etken olan özgürlük, yüklenen rollere dönüşmeye başlar ve bireylere onlar için ilginç olmayan görevler ve sorumluluklar yüklenir.

Okullarda sınıf yükseldikçe, içsel motivasyonun zayıfladığı görülmektedir (Ryan ve Deci, 2000a) Öz-belirleme kuramına göre özerklik ve yeterlik duyguları, gerek sınıf gerekse ev ortamında desteklenerek içsel motivasyonun oluşması ya da diri tutulması kolaylaştırılabilir. Burada şu noktaya dikkat çekmek gerekir; içsel motivasyon sadece bireysel ilginin olduğu aktiviteler için söz konusudur.

Öz belirleme kuramına göre, bilinçli davranışlar düzenlemenin ya özerk ya da kontrol edilen şekilleriyle motive edilebilirler. Düzenlemenin özerk şekilleri hem içsel motivasyonu başka bir anlatımla enerjisini içsel tatminden alan davranışı, hem de dışsal motivasyonun "özdeşleşmiş (identified)" ve "bütünleşmiş (integrated)" şekillerini içerir. Burada birey kendini bir davranışın kişisel önemiyle özdeşleştirir veya düzenlemesini kendine benzetir (Ryan ve Deci, 2000a). Bunun anlamı şudur: O düzenleme özerk, iradeli ve kendinden değerlidir. Düzenlemenin kontrollü şekilleri ise dışsal motivasyonun "dışsal (external)" ve "içe yansıtılmış (intojected)" şekillerini içerir.

Bireyler verilen bir davranışı sergilemek için sebepleri büyük oranda içselleştirdiğinde daha fazla özerk benlik yönetimine sahip olurlar. İçsel olarak motive olmuş davranışlar özgür olarak ve hoşnutluk içinde üstlenildikleri için daha yüksek bir öz belirlemenin varlığını anlatır. Güdülenmede içselleştirme arttıkça davranışsal etkililik, iradeye bağlı sürdürebilme isteği, sosyal gruplarla kaynaşma ve öznel iyi oluş da artmaktadır (Deci ve Ryan, 1987).

Öz belirlenmiş motivasyon, hem iyi bir akademik performans ve benlik hem de yüksek bir bilişsel esneklik, kavramsal anlama ve aktif bilgiyi işleme yetisi gibi çeşitli olumlu sonuçlarla eşleştirilir (Grolnick ve Ryan, 1987). Öte yandan motivasyonun en az öz belirlenmiş biçimi ise depresyon, narsizm (kendine hayranlık), olumsuz istekler ve bedensel arazlar gibi olumsuz durumlarla ilişkilendirilir (Lagault, Green-Demers ve Pelletier, 2006).

Kişinin bir eylemi gerçekleştirme nedenlerinin en önemlisi, yapılan eylemin kişi için zevkli, ilginç ve istekli olmasını sağlayan içsel motivasyondur. Okulda içsel motivasyon çok sayıda akademik yaşantı ile ilişkilidir. İçsel olarak motive olan öğrenciler bir görevi kendi tatminleri için sürdürebilirler. Bu tür motivasyonda öğrenme tek bir araç olmaktan daha ziyade zevk veren genel bir deneyime dönüşür (Naccarato, 1988).

Diğer motivasyon türü ise, dışsal motivasyondur. Dışsal motivasyon bir aktiviteyi etkili sebepler için uygulamaya işaret eder. Yapılan bilimsel çalışmalar içsel nedenlerle oluşan eylemlerin dışsal nedenlerle yapılandan ayrıldığını göstermektedir (Deci ve Ryan 1985; Grolnick, Deci ve Ryan 1997).

5. 2. Dışsal motivasyon (Extrinsic Motivation)

İçsel motivasyonun aksine dışsal motivasyon, kendine özgü doğal sebeplerden değil, bir araca bağlı olan sebeplerden dolayı bir aktiviteye bağlanmayı vurgular. Dışsal motivasyon, biyolojik ihtiyaçlarımızı azaltan, teşvik ya da dışsal ödüller almamıza yardımcı olan belli davranış ve faaliyetlere katılmayı kapsar (Plotnik, 2007). Dışsal olarak güdülenen bireyler, bir ödül, bir onay almak ya da suçluluk duygusuna kapılmamak için davranışı gerçekleştirmektedirler.

Deci, Ryan ve arkadaşları öz belirleme ve "seçme"yi de içeren dışsal olarak motive olmuş bazı davranış tiplerinin yer aldığı kompleks bir dışsal motivasyon tipolojisi ortaya koydular (Deci ve Ryan, 1985). Onlar, öz belirlenmemişten başlayarak dışsal motivasyonun öz belirlenmiş biçimine kadar sıralanan ve öz belirlemenin derecesine göre çeşitlenen dört dışsal motivasyon türü tanımlamışlardır: Dışsal düzenleme, içe alınmış düzenleme, özdeşleşmiş düzenleme, bütünleşmiş düzenleme.

5. 2. 1. Dışsal düzenleme (External Regulation)

Dışsal motivasyonun ilk tipi, "dışsal düzenleme"dir. Dışsal düzenleme, dışsal motivasyonun en az öz belirlenmiş biçimidir. Birisi davranışını, dışsal olarak düzenlediği zaman eylemleri, olumlu bir durumu elde etmek (örneğin para kazanmak) ya da olumsuz bir durumdan sakınmak (örneğin ailenin azarlamalarından kurtulmak) içindir. Birey, kendi ilgisinin olmadığı fakat yapmak zorunda olduğu düzenlenmiş davranışa, ödüle ulaşmak ya da cezadan kurtulmak nedeniyle güdülenmektedir. Bu

durumda bireyin davranışlarını, dışsal temaslar ya da ilişkiler kontrol etmektedir. Kişi, davranışlarını cezadan kaçınmak ya da bir ödül almak için kısaca dış baskılara göre düzenlemektedir (Rigby ve diğerleri, 1992). Örneğin problemi çözdüğü takdirde ek puan alması ya da çözmediği takdirde öğretmenin ona eksi puan vermesi gibi yaptırımlar karşısında sergilediği davranışlar bu motivasyon düzeyine örnektir (Ryan ve Deci, 2000a). Ya da başka bir örnekte, anne ve babasının çalışması için önüne koyduğu kitaplar yüzünden matematik dersine çalışan çocuk, dış etkenler yoluyla kontrol edilmekte ve zorlanmaktadır. Burada da davranışın dışsal düzenlenmesi söz konusudur.

Davranışın dışsal düzenlenmesi durumunda öğrencinin öğrenme etkinliğine katılması için dışarıdan bir etkinin olması gerekir. Bu etki, bir ödül veya ceza olabilir. Yani öğrenci eyleme sadece zorunda olduğu için katılır. Bu şekilde sergilenen davranışlar, dıştan gelen bir talebin karşılanması içindir. Kişiler çoğunlukla bu tip davranışları kontrollü, mesafeli yani isteksiz bir şekilde yaparlar.

5. 2. 2. İçe alınmış/İçe yansıtılmış düzenleme (Introjected regulation)

Dışsal motivasyonun ikinci tipi "içe alınmış düzenleme", içselleştirme sürecinin ilk aşamasını sunar. Buradaki "içe alım" ya da "içselleşme", kişinin dışsal düzenlemenin bir kısmını benimseyerek kendisininmiş gibi hissetmesini ifade etmektedir. Bir başka anlatımla içselleştirme ifadesi, değer ya da düzenlemelerin kabul edildiğini anlatır. Fakat bu, kabule rağmen hala "kontrol"ün hissedildiği bir durumdur. Söz konusu bu kontrolün hissedilme sebebi, insanların davranışlarının üzerinde hala bir parça baskı hissetmesi yanında, endişe, suçluluk duygusundan kaçınma, övünme ya da egosunu tatmin etme gibi duygular ile hareket etmeleridir.

Kısmen içselleştirme sonucu olan bu tür düzenlemede, davranışın sergilenmesinde suçluluk duygusu ya da öz-saygı ihtiyacı gibi iç baskılar yatmaktadır. Bir davranış içe yansıtıldığında dış etkenlere açık olmadığından içseldir, ama bireyin benliğinin bir parçası olmamıştır. İçe yansıtılmış düzenleme, "nedeni dışsal fakat kısmen kontrol altında olan" bir çeşit içsel motivasyondur (Decharms, 1968; Ryan ve Connell, 1989). Düzenleme, bireyin kendisindedir ama özerklik kendisinin dışındadır, bireyin tam bağımsızlığı söz konusu değildir. Bir başka ifade ile düzenleme bireye ait, ama bağımsız değildir (Deci ve Ryan, 1991; Vallerand ve diğerleri, 1989).

Motivasyonun bu tipinde bireyler davranışlarının sebeplerini içselleştirmeye başlarlar. Ama motivasyon hala öz belirlenmiş değildir. Kişi suçluluk, kaygı, utanç hissi

ve iç baskıyı önlemek için herhangi bir zorlama olmaksızın hareket eder. Örneğin bir kadın belediye seçimleri için oy kullanır çünkü bu onun vatandaşlık görevidir ve bunu yapması gerektiğini hisseder.

İçsel düzenleme, kişinin egosunu gösterir. Kişi öz saygısını sağlamak ya da artırmak için eylemlerde bulunur. Sadece işini yapar; kişisel önceliği, görevini tamamlamaktır. Buna olumlu duygular eşlik etmesi ya da etkinliğin kişi için belli bir anlamının olmasının bir önemi yoktur. İçe alınmış düzenleme, olumlu yönde çaba sarf etmeyle ilişkilidir fakat aynı zamanda endişe ve başarısızlık duygusuyla da alakalıdır. Öğrenci, dışarıdan doğrudan bir etki olmadan öğrenme etkinliğine katılır, katılmadığı durumda kendini kötü hisseder. Örneğin öğrenci üzerinde suçluluk duygusu yaratılır (Ryan, Deci, 2000a; Schiefele, 2001). Bu duruma örnek olarak öğrencinin "Öğrenimime devam etmek için kendimi zorlamam gerek." cümlesi verilebilir. Çalışması gerektiğini düşündüğü için çalışan öğrencinin bu davranışı, içe yansıtılmış bir düzenleme olmakla birlikte davranışın kontrollü olduğu unutulmamalıdır.

5. 2. 3. Belirlenmiş/Özdeşleşmiş düzenleme (Identified regulation)

Dışsal motivasyonun üçüncü tipi "belirlenmiş/özdeşleşmiş düzenleme"dir. Bu tip düzenleme, kişi için içselliğin kısmen ön plana çıktığı bir durumdur. "Belirlenmiş"likten kasıt, davranışlarda amaç belirleme ve biraz daha özerk davranabilmektir. Kişi, kıymetli olarak değerlendirdiği aktiviteyi "seçme" duygusuyla sergiler.

Kişinin davranışı sergilemesinin nedeni, onu yapması gerektiğini düşünmesinden daha çok, davranışın değeri ile özdeşleşmesi, kendine belirlediği hedef için bu davranışın önemini hissetmesidir. Öğrenci kendine bir hedef koymuştur. Derse katılımı çok iyi olmamakla birlikte belirlediği davranışın onun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacağını bilir. Bu yüzden o davranış kendisi için bir değer kazanmıştır. Örneğin kimya notlarına bakmak için bir saat erken kalkmaya karar veren ve böyle davranmanın kişisel olarak önemli olduğunu hisseden bir üniversite öğrencisinin davranışı "belirleme" yoluyla düzenlenmiştir.

Bu dışsal motivasyon türünde içe alınmış düzenlemeye göre daha fazla özerklik (öz-belirleme) sağlanmıştır. Belirlenmiş düzenleme, öğrencinin öğrenim gördüğü konuya karşı, belli bir düzeyde de olsa, motivasyona sahip olma durumunu ifade eder. Okulda eğlenme duygusu ya da olumlu dönütler ile kendisini gösterir. Öğrencinin

“Çalışmalarıma devam ediyorum, çünkü kendime bazı hedefler koydum.” cümlesi bu motivasyon tipine örnek olarak verilebilir (Ryan ve Deci, 2000a).

5. 2. 4. Bütünleşmiş düzenleme (Integrated regulation)

“Bütünleşmiş düzenleme”, dışsal motivasyonun en özerk hissedildiği durumdur. Değerlerin ve kuralların bütünleştirilmesi ya da özümsenmesi sonucu olarak ortaya çıkan davranışları ifade etmektedir. Bütünleşme, kişinin ileri düzeydeki davranışsal düzenlemeleri benimseyip benliğine katması anlamındadır. Bütünleşmiş düzenleme, kişinin gereksinimleri ve değerleri arasındaki uyum ile yeni düzenlemeler yapmasını gerektirir (Ryan ve Deci, 2000b). Bu davranışlar, kişinin koyduğu hedefleri içine sindirmesiyle gerçekleşir böylece öz-belirleme oluşur. Kişi bir davranışı kendi ihtiyaçları ve değerleri bakımından kıymetli bulup o davranışı seçtiğinde bütünleşme sağlanmaktadır.

Davranışın bu tip düzenlenmesinde, gerçek bir isteklilik ya da irade söz konusudur. Bütünleştirme sonucu düzenlenen davranışlar dışsal düzenlemenin en gelişmiş ve tamamen öz belirlenmiş şeklidir. Dışsal bütünleştirilmiş düzenlemeler, içsel motivasyona çok benzemektedir, özerkliği, girişkenliği ve tam bir öz-düzenlenme durumunu ifade etmektedirler. Böylece, bütünleştirilmiş dışsal motivasyon ve içsel motivasyon, gerçek bir özerkliğin temelini oluşturmaktadır. Ancak bu iki motivasyon tipi birbirinden farklıdır; içsel motive olan davranışlar, birey davranışın bizzat kendisine ilgi duyduğu için spontane bir şekilde yapılmaktadır. Halbuki bütünleştirilmiş dışsal davranışlar, birey hedeflediği amaç için söz konusu davranışın temel, anlamlı ve önemli bulduğundan dolayı, özgür bir şekilde yapılmaktadır (Vallerand ve diğerleri, 1989).

İçselleştirilmiş ve bütünleşmiş düzenlemeler, motivasyonu kolaylaştıran yapılara sahip olduğundan bu düzenlemelerin benlik tarafından kabullenilip özümsenmesi daha kolay olmaktadır. Öğrenci, bu şekilde güdülendiğinde dışsal etki olmadan öğrenme etkinliğine katılır. Nesne, içerik ya da etkinliklerdeki hareketliliği algılamaya başlar. Yaratıcı sorularla bir keşfetme sürecine girer, kendi kendine problem çözmeye başlar. Öğrenme etkinliği sırasında ve sonrasındaki aktif katılımıyla öğrendiklerini pekiştirir, yeni öğrenme etkinlikleri düzenler (deney yapma gibi). Bunlar, kişide öz belirlemenin oluşmaya başladığının ve öğrencinin bütünleşmiş düzenleme davranışları sergilediğinin bir göstergesidir. Bu motivasyon düzeyine; öğrencinin “Ben burada çalışmaktan ve

öğrenmekten gerçekten zevk alıyorum.” cümlesiyle ifade ettiği durum örnek olarak verilebilir (Ryan ve Deci, 2000a).

Bütünleşmiş düzenleme davranışında, kişi tarafından üst düzey irade gösterilmekte, değer duygusu yaşanmaktadır. Bu yönüyle o, içsel motivasyon ile oldukça benzerlik gösterir. Fakat yinede, düzenleme sonucunda elde edilen sonuçların önem derecesi nedeniyle, dışsal motivasyon davranışları içinde yer alır (Ryan ve Deci, 2000b).

Görüldüğü gibi, dışsal olarak güdülenmiş davranışlar, "içselleştirilmiş ve bütünleşmiş düzenleme"ye dönüşebilirler. Dışsal güdülenmiş davranışlarda ilgili olma durumu söz konusu olmadığı için insanların bu davranışları sergileyebilmesi, dışarıdan desteklenme ya da önceden kazanılmış bir deneyimin olmasına bağlıdır. Tablo 2'de dışsal davranışsal düzenleme şekilleri özet olarak sunulmuştur.

Tablo 2.

Dışsal Olarak Güdülenmiş Davranış Şekilleri (Deci, Ryan ve Williams, 1996)

Düzenleme tipi	Öz-düzenleme derecesi	Davranışın betimlenmesi
Dışsal düzenleme	çok düşük	Kişinin dışında, yapmak zorunda olunan şeyler (demands) ve ileride soruna neden olabilecek durumlar (contingencies) tarafından kontrol edilen davranış
İçe alınmış/içselleştirilmiş düzenleme	kısmen düşük	Öz saygı beklentisi gibi kişinin içinde olan talep ve beklentiler yoluyla kontrol edilen davranış
Belirlenmiş/Özdeşleşmiş düzenleme	kısmen yüksek	Kişinin eylemin önemiyle özdeşleştiği için seçtiği davranış
Bütünleşmiş düzenleme	çok yüksek	Kişinin benlik duygusuyla bütünleştiği için, tamamen özgür olarak tecrübe edilen davranış

Dışsal motivasyonun içselleştirilmesi, söz konusu davranışı sergilemenin nedeni ya da nedenleri olan dış etkenlerin artık kişilerce özümsenmiş olması durumunu ifade etmektedir. İçselleştirme ve bütünleşmiş düzenleme durumunda birey davranışı kendisi sergilemiştir, bir diğer ifade ile davranışı "öz düzenlenmiş"tir (Rigby ve diğerleri, 1992).

Ancak dış kaynaklı nedenlerin ya da etkenlerin içselleştirilmesi, sağlıklı bir psikolojik gelişim süreci ile gerçekleşmektedir. Söz konusu bu içselleştirme bütün sağlıklı insanların doğal olarak başvurduğu bir süreçtir. Bütün insanlarda var olan bu bütünleştirmenin kanıtı, insanların bulundukları sosyal ortamda yer alan değerleri içselleştirmesi ve davranışlarını sosyal ortama göre düzenleme eğiliminde olmalarıdır. İnsanların sosyal ortamlarında aktif ve başarılı olabilmek için ortamda var olan değerleri ve düzenlemeleri benimsemeleri, bu değerleri kendileriyle özdeşleştirmeleri, kısaca bu değerleri içselleştirmeleri ve bütünleştirmeleri gerekmektedir (Ryan, 1993).

5. 3. Amotivasyon (Amotivation)

İç ve dışsal motivasyon dışında bir de harekette bulunma isteğinden yoksun olma durumu vardır ki bu durum, "amotivasyon" ya da "güdüsüzlük" olarak adlandırılır ve öz belirlemenin hiç olmamasıyla temsil edilir. Bu durumda olan birey içten veya dıştan gelen bir güdüyle hareket etmez. Amotivasyon, bireylerin içinde bulundukları durumla davranışlarının sonuçları arasındaki ilişkiyi algılayamadığı ve herhangi bir eylemde bulunmadığı durumdur. Bu durum, eyleme bir değer vermeme ve o eylemi yapmak için kendini yeterli hissetmeme ya da memnun edici bir sonuç elde edeceğine inanmamanın bir sonucudur (Ryan ve Deci, 2000a; Schick ve Schewedes, 1999; Deci ve Ryan, 1985). Bir öğrencinin “Ciddi olarak, okulda zaman kaybettiğimi hissediyorum.” demesi, amotivasyon durumunun bir yansımasıdır.

Deci ve Ryan, bireylerin yeterlik ve ilişkide olma ihtiyacı engellendiğinde amotive olmuş hissedeceğini öne sürmektedir. Kişi bir eyleme karşı amotive durumunda olduğu zaman, sözkonusu eylemi/davranışı yapmaya karşı isteksizdir. Amotivasyon, bir etkinliğin anlamsızlaşmasıyla sonuçlanır (Ntoumanis, Pensgaard, Martin ve Pipe, 2004). Güdüsüzlük, bir davranış ya da uyarıcı karşısında herhangi bir düzenlemenin yokluğunu

ifade eder. Kendisine herhangi bir yarar sağlayacağına inanmayan birey eylemde bulunmamaktadır (Fairchild, Horst, Finney ve Baron, 2005).

Amotive olmuş bireyler ne davranışlarının sonucunu tahmin edebilir ne de o davranışın ardındaki harekete geçiriciyi görebilirler. Onlar kendilerini dağılmış ya da hareketlerinden kopmuş hissederken, davranışlarını da kendi kontrollerinin dışındaymış gibi algılarlar. Böylece herhangi bir akademik etkinlik için daha az çaba ve daha az güç sarf ederler (Ryan, 1995). Amotivasyon, kavram olarak "öğrenilmiş çaresizlik"le kıyaslanabilir. İnsanlar amotive olduklarında vazgeçmişlik hissederler ve arzu edilen davranışı yapmaya niyetli değillerdir. Onlar tam bir istek ve irade eksikliği içindedirler; herhangi bir davranışı sergilemek için harekete geçseler bile, söz konusu davranışı niçin sergilediklerini bilmezler. Amotivasyon ilgiyi kesme, olumsuz duygular ve kendini takdir etmemeyle eşleştirilir.

6. İçsel Motivasyonun Ortaya Çıkışıyla İlgili Tarihi Arka Plan

Motivasyon, davranışın yönü ve enerjisi çalışmasıdır. İçsel motivasyon, organizmanın aktif olan doğası için oldukça merkezi öneme sahip bir güç kaynağıdır. Bu tanım, önemli bir nokta olan "bütün davranışların ne sadece güdü temelli ne de dışsal kontrollerin bir sonucu olduğu"nun altını çizer. İşte tam bu noktada, bu yeni güç kaynağının nasıl kavramsallaştırılacağı ve psikolojik kuramlara nasıl entegre edileceği konusu gündeme gelmiştir (Deci ve Ryan, 1985). Aşağıda deneysel ve psikodinamik psikoloji geleneklerinde içsel motivasyon kavramının ortaya çıkışıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1890 yıllarında deneysel psikolojinin öncülerinden William James, motivasyonun yönü konusunu gündeme getirmiştir. James'e göre *ilgi*, dikkati yönlendirmede önemli bir rol oynar ve içsel olarak motive olmuş davranış ve ilgi birbirini takip eder. Woodworth, içsel olarak motive edilmiş davranış konusuyla doğrudan ilgili olan kuramı ortaya çıkaran ilk psikologtur. Woodworth, bir eylemin dışsal bir güdü yoluyla başlatılabileceğini, ancak sadece kişinin kendi çabalarıyla harekete geçildiğinde eylemin özgürce ve etkili olarak işleyebileceğini iddia etmektedir. 1937'lerde Allport, *başlangıç güdüsü*nü dikkate almaksızın eylemin içsel olarak motive olabilme durumuna "fonksiyonel özerklik (functional autonomy)" ismini vermiştir. Thondike ve Watson'un güdüsel olmayan görüşleri o sıralarda önemli bir etkiye sahip olduğu için Woodworth'un motivasyon kuramı onlara göre süre bakımından daha az

dikkat çekmiştir. İzleyen yıllarda yapılan motivasyonel araştırmaların çok azı güdülerin doğasına odaklanmıştır. Ancak 1943'te Hull, güdü kuramıyla (drive theory) gündeme gelmiştir (Deci ve Ryan, 1985).

Hull'e göre tüm davranışlar dört temel güdü üzerine temellendirilir: Açlık, susuzluk, cinsellik ve acıdan kaçınma. Bu güdüler, söz konusu arzuları azaltmada ya da gidermede öncelikli olarak etkili olan davranışı harekete geçirir. Böylece uyarıcı-tepki bağı güçlenir. Organizma, biyolojik açıdan dengeli bir durumu sağlama çabasındadır. Örneğin organizmanın hayatta kalması için yiyecek önemlidir. Yiyecek yoksunluğu bir yiyecek ihtiyacı doğurur. Yiyeceğin tüketilmesi açlık dürtüsünü azaltır; bu bakımdan yiyecek etkili bir pekiştireçtir.

> *"Hull'e göre güdü, birikmiş bir güç kaynağını ve yaşamın sürdürülmesi için gerekli şeylerden yoksunluk anını tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu görüşe göre, güdüler davranış için enerji üretir ama aynı zamanda güdü azaltma süreci yoluyla davranış ve uyarıcı arasında gelişen çağrışımsal bağ, davranış kontrolünü sağlar." (Weiner, 1972, s.34).*

White, 1959'da güdü temelli yaklaşımın daha detaylı bir incelemesini gerçekleştirmiştir. O, "keşfetmek" bir güdü olarak kabul edilirse onun açlık, susuzluk, cinsellik gibi yerleşik güdülerle aynı fonksiyonel özelliklere sahip olduğunun da kabul edilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Geleneksel görüşe göre, güdüler, sinir sistemi dışındaki vücut dokularındaki bir açıklığı, eksikliği ya da ihtiyacı gerektirir ve açığı azaltan, öğrenmeyi ortaya çıkaran tamamlayıcı tepkilerle sonuçlanan davranışları harekete geçirir. White, keşfedici (araştırıcı) güdünün bu tanıma uymadığını ortaya çıkarmıştır. Ona göre doku açığı[3] ya da doku ihtiyacı, davranış için güdüsel bir sevk sağlayamaz. Örneğin hayvanlar, keşfedici güdü diye adlandırılan şeyi azaltmaktan daha çok artıracak davranış özellikleri göstermektedirler.

White, bunu desteklemek için Montgomery'nin (1954) çalışmasını kullanmıştır. Eğer keşfedici güdü yeni uyaranlar tarafından harekete geçirilirse, Montgomery ve diğerlerinin ileri sürdüğü gibi hayvan yeni uyaranlardan sakınmalıdır. Çünkü yeni uyaranın güdüyü azaltmaktan daha çok artırması beklenir. Oysa tersi doğrudur; çünkü

[3] Doku açığı: Açlık, susuzluk gibi bedensel ihtiyaçlardan kaynaklanan açıklar.

hayvanlar keşfedici güdüyü artıran uyarıcının peşindedirler. Bu güdü açıklamasının kullanımı, hayvanların güdü azaltıcı olduğu kadar güdü başlatıcısı olarak düşünülmesini gerektirir. O zaman canlıların güdüleri sadece azaltmaya çalıştığını vurgulayan güdü kuramının temel hipotezi kabul edilemez (White, 1959).

Yukarıdaki açıklamalardan güdü kuramının, içsel olarak motive olmuş davranışı açıklamada, yaklaşım olarak yetersiz olduğu sonucuna ulaşılabilir. White'a göre (1959), içsel motivasyon olarak adlandırılan şey, aslında merkezi sinir sistemi ihtiyacı olarak tanımlanır. Bu tanım, içsel motivasyon ile güdü temelli motivasyon arasındaki ayırımı gözler önüne serer.

7. Eğitim Sisteminde İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon ve Amotivasyon

Çocukların okul yaşantıları sadece onların zihinsel yeteneklerinin gelişimini değil aynı zamanda duygusal uyum (emotional adjustment) ve psikolojik iyi olmalarını da (psychological well-being) etkiler. Okul, hem çocukluktaki temel aktivitelerin kaynağı hem de ailevi olmayan bir sosyalleşme aracı olduğu için çocukların öz saygı, başa çıkma stratejisi, sosyal gelişim ve değer kazanımı gibi birtakım özelliklerini biçimlendirir (Deci ve Ryan, 1985).

Aşağıda, çocukların öğrenme, keşfetme ve başarmasını geliştirmek için içsel motivasyonun nasıl geliştirilebileceği ya da nasıl harekete geçirilebileceği konusu tartışılmış daha sonra da dışsal yapıların nasıl etkin kılınabileceği sorusu üzerinde durulmuştur. Son olarak sınıf ortamında yaşanan amotivasyon tartışılmıştır. Bu başlık altında öz belirleme alan çalışmalarına rehberlik eden bilişsel değerlendirme kuramı ve öğrenmenin içselleştirilmesi ve davranışsal düzenlemeleri konu edinen organizmik bütünleşme kuramının verilerinden faydalanılmıştır.

7. 1. Sınıfta İçsel Motivasyon

Deci ve Ryan (1985) tarafından geliştirilen "bilişsel değerlendirme kuramı"nda, içsel motivasyonun çeşitliliğini oluşturan sosyal bağlam içindeki faktörler belirlenmektedir. Öz-belirleme kuramının bir alt kuramı olarak görülen bilişsel değerlendirme kuramı, insanlar arasındaki olay ve yapıları (ödüller, iletişimler, geri dönütler gibi) tartışmaktadır.

Bilişsel değerlendirme kuramı perspektifinden sınıfta temel sorun, öğrenme için öğrencilerin içsel motivasyonunu nasıl artıracağımız veya nasıl sürdüreceğimizdir. Uzun yıllar boyunca birçok psikolog ve eğitim uzmanı bu soruyu tartışıp durmuştur. Örneğin Bruner 1962'de çocukların düşünme ve öğrenmesine yardım etmenin en iyi yollarından birinin, çocukları ödül ve ceza yoluyla kontrol etmekten kurtarmak olduğunu ileri sürdü. Ona göre, ödül ve ceza, çocuklarda ödül elde edileceği ve cezadan kaçınılacağına inanılan şeyi yapmanın kalıplarını oluşturur ve genellikle bu kalıplar yoksullaşmış öğrenmeyle sonuçlanır.

Motivasyon kuramcıları, başarı, sorumluluk, gelişme gibi içsel motive edicilerin, ücret, terfi, iyi çalışma koşulları gibi dışsal motive edicilerden bağımsız olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bilişsel değerlendirme kuramını ileri süren Deci'ye göre (1992), zevk alma gibi içsel ödüllerle desteklenmiş davranışların, para gibi dışsal ödüllerle desteklenmesi durumunda içsel motivasyon azalacaktır. Artık kişi zevk aldığı için değil, para verildiği için çalışacak, para verilmediği takdirde çalışmayacaktır.

Çünkü dışsal ödül, kişinin kendi davranışlarını kendisinin kontrol ettiğine dair algılamasını ortadan kaldıracak, bu da içsel motivasyonu yok edecektir. Dışsal ödül kesildiğinde ise, kişi davranışına bir neden bulamayacak ve o davranışı tekrarlamayacaktır.

Yapılan araştırmalarda bir görev üzerinde çalışırken bazı dışsal etkilerin içsel teslimiyeti azalttığı sonucuna varılmıştır. Sadece belirgin cezalar değil, gizli tehditler, son tarihler, yönergeler, rekabet baskısı içsel motivasyonu azaltır. Çünkü bu tip tavırlar insanların davranışlarının başkaları tarafından kontrol edildiği hissini uyandırır. Diğer yandan kendilerinin seçim yapması ve davranışın sorumluluğunu alması özerklik duygusunda artış sağlayacağından içsel motivasyonu arttırıcı bir etki sağlar (Krapp, 2005).

Çocuklar ödül elde etmek için ne yapacağını öğrenerek ya da sadece öğretmenin istediğini yaparak çok başarılı olabilirler fakat öğrenmelerini faydalı, esnek ve kullanışlı bilişsel yapılara dönüştürme yeteneğini geliştirmeyi başaramazlar. Çok iyi ezber yapabilirler fakat yaratıcı düşünme için kapasitelerini geliştiremezler. Bruner'e göre çocuğun öğrenmeye, bir şeyler hakkında bilgi sahibi olmaktan daha çok bir şeyleri keşfetme görevi olarak yaklaşabilme derecesi, onun kendi kendini keşfetmesi yoluyla ödüllendirilmiş olma (self-reward) eğilimini ortaya çıkarır.

İngiltere'deki Summerhill okullarının kurucusu Neill'in, çocukların çeşitli materyalleri kullanarak istediği ve ihtiyaç duyduğu şeyi, deneme yanılma yoluyla öğrenmesi noktasındaki yaklaşımı büyük yankı uyandırmıştır. Bu okullarda, başarısızlık normal karşılanmış hatta başarısızlığa izin verilmiştir.

Neill, çocukların başarısızlığı, kendileri hakkında eleştirel bir öz değerlendirme yapabilmesi için temel bir kriter olarak görmelerini değil, başarısızlığı öğrenmelerini teşvik eder. Ona göre, her ne kadar ödül, cezadan daha kabul edilebilir olsa da, ödül ve cezayı kullanmak yerine çocuklar öğrenmeye güdülenmelidir.

Neill, "Summerhill: A radical approach to child rearing" isimli kitabında konuyla ilgili şu görüşe yer verir: "Bir eylemi yapmak için ödül ya da ceza teklif etmek, o eylemin amacı göz önünde bulundurulduğunda çok da yapılmaya değer olmadığını söylemekle neredeyse aynı anlama gelir. Ödül, kişinin kendi başarısından kaynaklanan içsel bir tatmin duygusuysa, ancak o zaman etkili öğrenme ortaya çıkar." (Deci ve Ryan, 1985).

Amerikan eğitiminin dobra eleştiricisi John Holt ve modern eğitimin öncülerinden Maria Montessori, çocukları öğrenmeye motive etmek için ödülleri kullanmaya karşı çıkmıştır. Holt (1964), "How children fail?" isimli kitabında şunları dile getirmiştir:

> *"Biz, herhangi bir ödevi yapmaları için çocuklara altın yıldızlar, duvara asılmış 100 yazılı sınav kağıtları ya da rapor kağıtlarındaki "A"lar ve bunun gibi birçok değersiz ve basit ödüller vererek cesaretlendirme yolunu seçtiğimiz için çocuklardaki öğrenme aşkını tahrib ediyoruz. (s.168)".*

Holt'a göre çocuklar başarısız olamazlar, bizler tarafından adeta başarısızlığa itilirler. Aslında her çocuk keşfedilmeyi bekleyen gizli bir hazinedir. Azimli, inançlı, kararlı, idealist kaşiflerle karşılaşmayı bekleyen hazineler... Bu karşılaşmayı gerçekleştiremeyen öğrenciler zaman içinde ilgi ve isteklerini yitirmektedir. Öğrencilere "tembel öğrenci, ilgisiz çocuk, zeki öğrenci, akıllı çocuk, başarısız çocuk vb." gibi sıfatları öğretmenler, aileler ya da çevre verir. Hiçbir çocuk başarısız olarak doğmaz. Onda hep gelişmeye, geliştirilmeye müsait bir yön vardır. Niçin ve nasıl olur da sürekli ilerleme kaydeden bir çocuk, okul hayatında birden gerilemeye başlar? Okullarda

gerekli gereksiz her şey, belirli bir düşünme sistematiği içersinde yoğunlaştırılmış olarak öğretilmektedir. Çocuklar her öğretileni akıllarında tutsalar ya da hayatlarında uygulamaya çalışsalar da ne çok gereksiz şey öğrendiklerini zaman ilerledikçe göreceklerdir.

Notlar, altın yıldızlar, öğretmen övgüleri ve ilişkili prosedürlerin hepsi, öğretmenin istediği davranışları yapmaları için çocukların ödüllendirilmesini gerektirir. Onların, okul sistemi ve öğretmenler tarafından arzu edilen davranışları üretmede oldukça etkili olmaları mümkündür ancak ödüllendirilmiş davranışların öz-belirlenmiş olamayacağı da muhtemeldir.

Çocuklar merak ettikleri sürece bir şeyler öğrenirler. Eğitim onları daha çok meraklandıracak bir süreç olmalıdır. Eğitim çocukların beş duyu organını hatta altıncı hislerini geliştirmeye yönelik olmalıdır (Holt, 1964).

Montessori de benzer olarak ödüllerin, gereksiz ve potansiyel olarak zararlı olduğunu iddia etmiş ve her çocuğun öğrenmek istediğini ve bu durumda eğitim sürecinin özünün bir "kendi kendini eğitme" olması gerektiğini vurgulamıştır. Maria Montessori'ye göre çocuklar, ödül, ceza, yetişkin tarafından programlanmış eğitim, oyuncak, şekerlemeler ya da toplu derslerden ziyade özgür seçim, kendi hatasını kendi denetleme rahatlığı, sosyal ilişkilerini kendi kurma serbestliği ya da özgür faaliyete dayalı bir disiplinden faydalanırlar.

Montessori pedagojisi doğrudan ve kararlı bir şekilde çocuk ve ihtiyaçları konusunda bilgi edinir. Hazırlanan bir çevrede çocuk öğretici materyallerle deneyimler gerçekleştirir ve çevreyi kavrar. Bu çevrede özel olarak eğitilmiş eğitimciler dikkatli ve saygılı bir şekilde çocuğa refakat ederler. Serbest çalışma Montessori pedagojisinin can alıcı noktasıdır. Burada çocuk neyle meşgul olmak istediğine, ne kadar ve kiminle olmak istediğini kendisi karar verir. Serbest karar vermek çocuğu içinden gelen bir disipline sokar ve bu eğitimci tarafından belirlenmemiştir. Bunun sonucunda sakin ve gergin olmayan bir atmosfer oluşur (Wilbrandt-Çakıroğlu, 2007).

Montessori pedagojisi bireysel zekaya dayalı ve yaratıcı problem çözme becerisini teşvik ve talep eder. O, kendi ayaklarının üzerinde durmayı ve bağımsızlığı öğretir. Amaç, çocukta güçlü bir kişilik ve öz-denetimin oluşmasıdır.

Yukarıda adı geçen eğitim kuramcılarının iddialarında önemli bir tutarlılık ve denge olması yanında bilişsel değerlendirme kuramından temel alan iddialarının çoğu birçok araştırmacı tarafından kabul görmüş ve desteklenmiştir (Deci, Koestner ve Ryan,

1999; Wiersma, 1992). Söz konusu eğitim kuramcılarının çeşitli yazılarından elde edilecek ortak sonuç, çocukları ya da yetişkinleri öğrenmeye güdüleyebilmek için ödülleri kullanmanın akıllıca bir yol olmadığıdır.

Öz belirleme kuramı açısından da kontrol maksadıyla kullanılan ödüller, çocukların öğrenmesinde içsel motivasyonu kötü yönde etkiler. Ryan'ın yaptığı bir araştırma, içsel olarak motive edilmiş öğrenmenin, dışsal olarak motive olmuş öğrenmeden daha üstün olduğunu göstermiştir (Ryan, 1982). Tüm bunlar göz önünde tutulduğunda başarı notu ya da diğer tüm ödülleri kullanmayı seçen kişinin izleyeceği yol, dikkatli düşünmeyi gerektirir.

Daha önce yapılan birçok araştırma da yapıcı geri bildirim ve ilgi çekici öğrenme materyallerinin önemini vurgulamıştır. Bilişsel değerlendirme kuramı terminolojisinde bu birkaç anlama gelebilir. İlk olarak bu ifade, içsel motivasyonu sürdürmek ve artırmak için ilgi çekici ve ideal düzeyde zorlayıcı etkinliklerin önemine dikkat çeker. Örneğin Malone (1981), birçok etkinliği olduğundan daha ilginç kılmanın bir yolu olarak hayal gücü ya da kurgu kullanmayı önermiştir. Çocuklara zihinlerinde özgür deneyimler yaşaması için fırsatlar verme yoluyla, onların daha sonra gerçek problemlere uygulayabilecekleri yaratıcı çözümler geliştirmeleri sağlanabilir. Çocuklar sosyal ya da ruhsal kontrole tabi tutulmaktan ziyade görevin ilgi çekici kısımlarıyla muhatap olduklarında hem içsel motivasyonları yüksek olur hem de "yeterlik" geri bildirimini tecrübe etmeleri muhtemeldir. Öz belirleme kuramına göre alınan geri bildirim olumsuz bile olsa yüksek içsel motivasyon devam edebilir ve hatta olumsuz geri bildirim kişinin bir dahaki sefere nasıl daha iyi yapabileceğini anlamasına yardımcı olur.

Deci, Nezlek ve Sheinman (1981) tarafından yapılmış bir çalışmada çocukların sınıfta algıladıkları öz belirlemeyi destekleyici iklimle onların içsel motivasyonları arasındaki önemli ilişkiye dikkat çekmiştir. Çocukların açıklamalarından, onların içsel motivasyonlarıyle algıladıkları yeterlik ve öz saygıları arasında ilişki olduğu anlaşılmıştır. Dahası, çocukların içsel motivasyonunun sağlanması yanında genel iyi olma hali ve kendilik hissi için de sınıf ikliminin yani çevrenin önemi gözler önüne serilmiştir. Buradan da anlaşılmıştır ki, öz belirlemeye fırsatlar sunan özerk sınıf iklimi ve öğretmenin özerklik destekleyici tutumu, içsel motivasyon ve kendilik hissinin geliştirilmesinde oldukça yararlıdır.

Bu özerk sınıf iklimi kavramı, okul sırasındaki zamanın yapısı ve sınıfın fiziksel yapısıyla ilgili farklılıkları anlatmak için kullanılmıştır. Serbest ya da özerk sınıflar

(open classroom), daha gevşek biçimde yapılandırılma eğilimindedir. Onlar sadece dört duvardan ibaret değildir, diğer sınıflara hatta genel oturma salonuna bile açılır. Bu sınıflarda halka şeklinde ya da geleneksel olmayan başka şekillerde düzenlenmiş oturma biçimleri oluşturulmuştur. Orada ilgi alanlarına göre düzenlenmiş öğrenme materyalleri mevcuttur; örneğin matematik materyalleri bir yerde, sanat-tasarım materyalleri başka bir yerdedir. Bu şekilde çocuklar belirli materyallerle çalışmayı seçtiklerinde uygun alanlara yönelebilirler. Geleneksel sınıfların aksine, farklı çocuklar aynı anda farklı şeyler üzerinde çalışabilir yapacağı şeyi ne zaman yapacakları konusunda daha özgür hissederler.

Harter, yaptığı bir araştırmada (1981), özerk sınıflardaki çocukların içsel motivasyonlarını ölçmüş ve bunu geleneksel sınıflardaki çocuklarınkiyle karşılaştırmıştır. Harter, çalışma sonunda, açık ya da özerk sınıflardaki çocukların içsel olarak daha fazla güdülendiğini ortaya çıkarmıştır. Yine o yıllarda Solomon ve Kendall aynı eğitim sistemi içindeki geleneksel sınıflardaki çocuklarla özerk sınıflardaki çocukları karşılaştırmış ve özerk sınıflardaki çocukların daha yaratıcı, daha katılımcı ve işbirliği oluşturmaya daha yatkın olduğunu, geleneksel sınıfların ise görev temelli ve akademik davranışlar üretmeye eğilimli olduğunu rapor etmiştir. Ramey ve Piper de yaptıkları alan araştırmalarıyla açık sınıfların yaratıcılığı geliştirdiğini iddia etmişlerdir. Bu ve daha birçok araştırma sonuçları göstermektedir ki daha özerk düzenlenen sınıflar, çocukların içsel motivasyon ve yaratıcılığını artırmaktadır (Deci ve Ryan, 1985).

Sınıftaki özerklik desteğinin seviyesi öğrencilerin ilgilerini anlamada anahtar bir faktördür (Reeve, 2002). Öğretmenler öğrencilerin öğrenme görevleri hakkındaki duygu ve düşüncelerini anlama girişiminde bulunarak ve öğrencilerin kişisel gelişimini destekleyerek özerkliği destekleyici bir hava oluşturabilirler (Assor, Kaplan ve Roth, 2002). Belirgin olarak özerkliği destekleyici öğretim davranışları dinleme, öğrencilerin istekleri hakkında soru sorma, öğrencilerin sorularına cevap verme ve öğrencilerin perspektifini kabul etme, öğrencilerin kendi başlarına çalışmalarına izin verme, övgüyü bilgisel bir geri bildirim olarak kullanma ve teşvik sunmayı içerir (Reeve ve diğerleri, 1999; Reeve ve Jang, 2006).

Literatürde okul puanlarının ya da derslerden alınan notların, öğrencilerin içsel motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin pek fazla çalışma bulunmamaktadır. Bu yüzden bu konuda bir inceleme yapan Grolnick ve Ryan (1985), öğrencilerin kavramsal öğrenmesinde derslerden alınan notların olumsuz bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Fakat yine de ödül ya da geri bildirimin bir diğer çeşidi olan notlar,

kontrollü olarak düzenlenebilir ve onların etkisi nasıl yorumlandığına bağlı olarak değişebilir. Bu yüzden öğretmenlerin notların kontrol edici ya da sınırlandırıcı doğasını önemsizleştirmek için özel bir çaba harcaması gerekir.

Çocuklar öğrenmeye meraklı ve içsel olarak güdülenmiş olduklarından öz belirleme için onlara fırsatlar sunmak ve özerk davranabilmelerini sağlamak öğrenmeleri ve gelişimleri için oldukça önemlidir. Fakat bu, çocukların tamamen kendi kendine bırakılması gerektiği anlamına gelmediği gibi onların her istediklerini yapmalarına izin verilmesi anlamına da gelmez. Öz belirleme için fırsatlar sunma aşırı müsamahalı ya da aşırı özgürlükçü olmak demek değildir. Öz belirleme harekete geçirici ve aktif olmayı gerektirir ama aynı zamanda çevrenin sert unsurlarıyla uzlaşma ve belirli kurallar içinde uyumlu çalışmayı da gerektirir.

7. 1. 1. İçsel Motivasyonda Kişilerarası Unsur: Öğretmenlerin Eğilimleri

Okulda sınıf atmosferi, büyük oranda öğretmenlerin davranışlarıyla belirlenir. Öğretmenlerin öğrencilerin bağımsız çalışmasına izin verip vermemesi, problemlerle başa çıkma metodu ya da puanlamaya ilişkin yaklaşımı gibi daha birçok mesele, sınıf iklimine katkı sağlayan unsurlardır. Öğretmenin ödülleri kullanımı ve öğrenciyle iletişimi, bilinçlendirici (informational) ya da kontrol edici olması muhtemeldir. Sınıf ortamı, büyük ölçüde öğretmenin bu davranışlarından oluşmaktadır.

Öğretmenin, öğrencilerin özerkliği konusunda bilinçli olması, eğitim ortamını onların farklılaşan özellik ve ihtiyaçlarına göre düzenleyebilmesi ve doğru içerik ve yöntemleri seçebilmesi için öncelikle kendisinin yeterli düzeyde bir özerkliğe sahip olması gerekir. Bilinçlendirici ya da kontrol edici olmasına göre öğretmenin davranışlarını etkileyen birçok durumsal faktör vardır ama onların davranışını etkileyen, çocukların içsel motivasyon ve öz saygılarına etkisi olduğu iddia edilen ana faktör öğretmenlerin inanç ya da yönelimleridir. Öğretmenlerin öğrencilerle kuracağı ilişkiyi ve çocuklar üzerinde ne tip bir etkiye sahip olacağını uzun süren sabırlı tavrı belirler.

Özerklik odaklı öğretmenler, bilinçlendirici bir ödüllendirme ve iletişim eğilimindedirler ve böylece, çocukların kendi kararlarını kendilerinin vermelerine ve yeterlik geri bildirimini edinmelerine katkı sağlarlar. Kontrol odaklı öğretmenler ise, kontrol edici bir ödüllendirme ve iletişim eğilimindedirler ve böylece, çocukların belirli kalıplarda hareket etmeleri noktasında baskı uygularlar. Onlar açık ya da gizli olarak sadece çocukların davranışlarını değil, aynı zamanda his ve düşüncelerini de kontrol

edebilirler. Örneğin, öğretmen, çocuğun hislerinin farkındalığını engellemek ve onu aslında öyle hissetmediğine inandırma teşebbüsünde bulunmak için öğrenciye, "Kızgın hissetmemelisin." bile diyebilir.

Özerkliğin sadece sınıf içi eğitim ve öğretim faaliyetleriyle sınırlı olmadığı, okul ortamının ve çalışma şartlarının düzenlenmesiyle ilgili öğretmenin yetkilerinin ve özgürlük alanının genişletilmesinin de öğretmen özerkliğinin bir parçası olduğu hususu birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Garvin, 2007; Ingersoll, 2007; Deci ve Ryan, 2000; Pink, 2010). Son yıllarda yapılan birçok çalışma, sadece eğitim alanında değil, genel olarak tüm mesleklerde çalışanların özerk kararlar vermesini destekleyerek onların sorumluluk alma ve uygulamada daha fazla yetki ve özgürlüğe sahip olmalarının iş verimini olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Pink, 2010).

Özetle, öğretmen tutumları, çocukların içsel motivasyonu, öz saygıları ve zihinsel yeterlikleri hakkındaki algı ve inançlarıyla çok ciddi biçimde ilişkilidir. Öğretmenin özerkliği destekleyici tutumu, öğrencilerdeki içsel motivasyon ve öz saygıyı artırırken, öğretmenin davranışları kontrol edici tutumu, bunları azaltır (Deci, Ryan, 1985).

Meselenin öğretmenlerin özerklik destekleyici eğilimi olup olmaması dışında bir boyutu var ki bu öğretmeni bazen istemediği şekilde davranmaya zorlayabilir. Sınıfta içsel olarak güdülenmiş öğrenmeyi cesaretlendiren ve öz belirlemeye izin veren atmosferi düzenlemek, elbette öğretmenlerin sorumluluğundadır. Çoğu eğitimci, çocukların "öğrenmeyi öğrenme"leri anlamına gelen kavramsal anlamaya sahip olma ya da kendi öğrenmeleri için sorumluluk almanın, eğitim için tercih edilir hedefler olduğunda uzlaşır. Fakat ne yazık ki öğretmenler için bunu yapmak, o kadar da kolay olmayabilir.

Öğretmenler, sınıfın ilgisini çekmeyi ve kendi heyecanlarını bile sürdürmelerini zorlaştıran çeşitli baskılarla çok fazla vakit harcamak zorunda kalabilirler. Çünkü sosyal normlara uygun ve standartları yerine getiren insanların baskıcı ve kontrol ediciliğine alışık bir çevrede yaşayan ve çalışan öğretmenler, gerek hükümet, gerek aileler ve gerekse toplum tarafından baskılanmış hissederler. Hatta bu konuyla ilgili olarak yapılan görüşmelerde öğretmenler, giderek artan baskılardan ve kendi öz belirlemelerinin dahi kurumsal prosedürlerle nasıl zayıflatıldığından bahsetmiştir (Deci ve Ryan, 1985).

Öğretmenler okul müdürü ve daha üst yönetimlere hesap vermek durumunda oldukları bir sistem içinde çalışır ve bu sistem, öğretmen üzerinde önemli etkiye sahiptir. Yöneticiler, kotrol edici bir eğilime odaklandığında ya da çok fazla talepkar ve adaletsiz olduğunda, kontrol edici öğretmenler nasıl öğrencilerini olumsuz etkiliyorsa işte bu türlü davranan yöneticiler de öğretmenlerin öz saygı ve motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner ve Kauffman, 1982).

İşte, sadece yöneticiler tarafından değil, zaman zaman aileler, geniş anlamda toplum ve hatta öğrencileri tarafından bile baskı altına alınmış hisseden öğretmenlerin yaşadığı bu durum, keşfetme, yaratıcı problem çözme ve öz belirlenmiş öğrenmeye engel olur.

Aileler ve okul yönetimi dışında öğretimi, yüklü ve yoğun bir içerikle ve katı bir şekilde düzenleyen programlar da öğretmenin sınıfta öğreteceklerini sıkı bir şekilde kontrol etmek isteyen anlayışları yansıtmaktadır. Programdaki konu yoğunluğunun fazla olması, yeni yöntem ve materyallerin geliştirilmesi ve uygulanması için öğretmenlere yeterli zaman ve fırsat vermemektedir (Mustafa ve Cullingford, 2008).

Öğretim programlarının okul düzeyinde geliştirilmesini öngören yaklaşımlar, öğretmenlerin öğretim içeriğinin belirlenmesi sürecine aktif olarak katılmasını sağlayabilir. Öğretim programının okul yönetimi, öğretmenler ve diğer unsurların ortak çalışması ile geliştirilmesi hem öğretmenlere, hem de genel olarak öğretime önemli kazanımlar getimektedir. Bu durum öğretmenlerin öğretimi geliştirmeye yönelik gayret ve motivasyonlarını teşvik etmekte ve üretkenliklerini arttırmaktadır. Ayrıca, program geliştirmeye yönelik bu çalışmalar, öğretmenlerin yeni yöntem ve yaklaşımlar hakkındaki bilgi ve becerilerini de geliştirmektedir (Öztürk, 2011).

7. 1. 2. İçsel Olarak Güdülenmiş Öğrenme

Özerklik içsel olarak güdülenmiş etkin öğrenmenin ön koşullarından biri olarak kabul edilmekte ve "bireyin kendi öğrenmesindeki sorumluluğu alma becerisi" olarak tanımlanmaktadır. Özerk öğrenme ise öğrencinin bu beceri ya da kapasiteyi kullanabilme yeterliliğidir (Benson, 2001).

Özerklik, yapılandırmacı yaklaşım ilkeleri açısından da kuramsal bir temel bulmuştur. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi öğretilmez, öğrenen tarafından yapılandırılır. Çocukların çevreyi anlama ihtiyacı, çevreyi araştırmak ve onları açıklayan teorileri yapılandırmak için motive eder. Çocukların zihinsel gelişimleri

üzerinde çalışmalar yapan Piaget, bireylerin çevreleri ile ilgili deneyimler yaşadıkça bunları zihinlerinde yapılandırdıklarını ve bu durumun merak duygusu ve çevreyi araştırma güdüsü sayesinde süreklilik arzettiğini vurgulamıştır (Piaget, 1954, 1963'ten aktaran Arends, 2004).

Vygotsky de Piaget gibi bilginin birey tarafından yapılandırıldığını öne sürmüş ancak Piaget'den farklı olarak öğrenmenin sosyal ya da kültürel yönüne de dikkat çekmiştir. Vygotsky çevredekilerle sosyal etkileşimin yeni fikirlerin yapılandırılmasını teşvik ettiğini ve bireyin zihinsel gelişiminde etkisi olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre öğrenme, öğretmen ve akranların sosyal etkileşimiyle ortaya çıkmaktadır (Arends, 2004). Bireylerin kendi yapılandırdıkları bilgi sistemlerinin işleyişinin farkında olmalarını sağlamak ve öğrenme süreçlerindeki kontrolü ellerine almaları noktasında onlara destek ve yardımcı olmak, farklı bilgiye karşı direnç göstermelerinin önüne geçmede ve böylece bireyin daha kolay öğrenmesinde faydalı olabilir (Bayat, 2007).

Öğrenme için içsel olarak motive olma, öğrenme kalitesini artırmaktadır. Stipek'e göre (2002), öğrenme etkinliklerine istekle katılmak, daha fazlasını öğrenebilmek için konuyla ilgili sorular sormak, sınıfta öğrenilenlerle gerçek dünyadakiler arasında ilişki kurmaya çalışmak, etkinlikler sırasında gülümsemek veya hoşnutluğunu gösterir davranışlar sergilemek güdülenmiş öğrenci davranışları arasında yer almaktadıır.

Birçok araştırmacı, içsel olaral güdülenmiş öğrenme üzerinde "dışsal ödül"ler ve "seçme" duygusunun tecrübe edilmesiyle ilgili çeşitli araştırmalar yürütmüştür. Onlar, ödülün bolca kullanıldığı durumlarda daha az içsel motivasyonun gerçekleştiği, aksine ödülsüz şartlarda ise içsel motivasyonda artışın olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde "seçme" duygusunun yaşandığı öğrenmelerde daha fazla içsel motivasyon ve çocuklara seçme şansının tanınmadığı şartlarda ise daha az içsel motivasyon tespit edilmiştir (McGraw, 1978; Zuckerman ve diğerleri, 1978; Condry ve Koslowski, 1979; Inagaki ve Hatano, 1984; Perlmuter ve Monty, 1977).

Öğrenmeyle ilgili motivasyonel değişkenlerle başarının ilişkilendirildiği çalışmalardan birinde Gottfried (1981), çocukların okuma, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilgisi gibi spesifik konu alanlarındaki içsel motivasyonunu ölçmek için bir ölçek geliştirmiştir. Bu içsel motivasyon ölçeğini tamamlayan çocuklardan her biri, bu dört konu alanının her birinden başarı testine de tabi tutulmuş, daha sonra öğrencilerin içsel motivasyon puanlarıyla başarı puanları incelenmiştir. Analizler, bu dört konu alanındaki başarıyla içsel motivasyon arasında yüksek oranda pozitif bir ilişki olduğunu ortaya

çıkarmıştır. İlave olarak Gottfried 1982'de içsel motivasyon ve kaygı arasında olumsuz bir ilişki; Ryan ve arkadaşları ise (Ryan, 1982; Ryan, Mims ve Koestner, 1983) ifade edilen gerilim ile kontrol edici şartlar arasında olumlu ilişki tespit etmiştir.

Özerklik destekleyici şartların içsel motivasyon ve öz saygıya katkıda bulunduğu gibi daha etkili bir öğrenmeyi de cesaretlendirdiğini iddia eden birçok araştırma bulgusu mevcuttur. Sadowski ve Woodward (1981), öğrencilerin algıladığı özerklik destekleyici sınıf iklimiyle başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğuna dikkat çekmiştir. Connell ve Ryan (1985) dışsal sebepler için (örneğin aşağılanmak ya da kınanmaktan kaçınma için) okul etkinliklerini yaptığını ifade eden çocukların raporlarıyla onların "Stanford Başarı Testi"nden aldıkları puanlar arasında olumsuz bir ilişki bulmuştur. Yukarıda bahsi geçen ve bunların dışındaki daha birçok deneysel çalışmadan görüldüğü üzere, içsel motivasyon akademik başarıyla çok yakın ilişkilidir.

Öğrenmede işbirliğine karşılık, rekabetin etkilerinin incelendiği araştırmalarda ise, rekabet ya da yarışmanın öğrenme için içsel motivasyonu azalttığı ve yaratıcılığı körelttiği bulgusuna ulaşılmıştır (Deci, Betley, Kahle, Abrams ve Porac, 1981; Amabile, 1982). İşbirlikli öğrenme, rekabetçi öğrenmeden daha az kaygı, daha çok görev katılımı ve daha fazla duygusal bağlar içerdiği için içsel motivasyonu destekler. Daha etkili problem çözme ve yüksek başarı ise, yarışmacı şartlardan ziyade işbirlikli şarlarda ortaya çıkmaktadır. Dahası işbirlikli şartların, sosyal uyum ve genel bilişsel gelişimi de geliştirdiği gözlenmiştir. Fakat rutin öğrenme ödevlerinde rekabetçi ortamın olumlu etkisinden söz edilir. Yine rutin işlerdeki performans da ödüller yoluyla geliştirilebilir, ancak problem çözmeye ya da kavramsal öğrenmeye dayalı işlerde durum değişir.

Benware ve Deci (1984) tarafından yürütülen uzun soluklu bir araştırmada, öğrenmede içsel motivasyonun rolü daha doğrudan olarak çalışılmıştır. Bir grup öğrenci ikiye bölünmüş ve her iki gruba da önlerindeki materyali kullanmayı öğrenmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Gruplar kendi seçtikleri çalışma yöntemlerini kullanarak 3 hafta boyunca materyalin çalışma prensiplerini öğrenmiştir.

Gruplardan birine bu materyalin kullanımıyla ilgili sınav olacakları ifade edilirken, diğerine bu materyali kullanmayı öğrendikten sonra onu başka bir öğrenciye de öğretecekleri söylenmiştir. İkinci grubun sınav olacaklarından haberleri olmasa da üç haftalık süre sonunda her iki gruba da sınav yapılmıştır. Sınav, iki farklı tipte hazırlanmış soru grubundan oluşmaktadır; birinde alışılımış ezberi değerlendiren sorular, diğerinde ise kavramsal öğrenmeyi değerlendiren sorular vardır. Sınav sonuçlarından, amaçlı öğrenmeye teşvik edilen grup üyelerinin kavramsal öğrenme

puanlarının, test edilme beklentisiyle öğrenenlere göre çok daha yüksek olduğu ancak alt düzey beceri gerektiren ezberleme sorularında her iki grubun da eşit düzeyde puan aldığı görülmüştür.

Ayrıca, öğrenme işi tamamlandığında gruplardan öğrenme tecrübesi ve öğrendikleri materyale ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Materyali kullanmayı, birilerine öğretme beklentisiyle öğrenen grup üyelerinin, test edilme beklentisiyle öğrenenlere göre, materyali daha ilgi çekici buldukları, öğrenme deneyiminden daha çok hoşlandıkları, öğrenme sürecinde daha aktif oldukları ve kendilerini gelecekte de benzer bir deneyim yaşamaya daha istekli hissettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma sonunda bir materyali kullanmayı, onu etkili ya da aktif bir şekilde kullanma becerisine sahip olma beklentisiyle öğrenenlerin, onu sadece sınav yapılacağı ya da test edileceği için öğrenenlerden daha fazla içsel motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir.

7. 2. Sınıfta Dışsal Motivasyon

İçsel motivasyon, kişinin bir şeyi yaparken onu kendiliğinden ilginç ve eğlenceli bulması olarak görülürken, dışsal motivasyonda kişinin bir şeyi yapmasının nedeninin dıştan gelen bir etkiyle olduğu kabul edilir. Bir başka ifadeyle kişinin kendi içsel yapısını düzenleyerek öğrenmesi süreci, içsel olarak güdülenmiştir ve bu şekilde öğrenmeleri desteklenen çocuklar dayatmalara ya da takviye desteklere ihtiyaç duymaksızın sürekli bir öğrenme deneyimi yaşayabilirler.

Bununla birlikte aileler ve öğretmenler için problem, içsel olarak motive olan çocukların ilgisini çeken şeyi öğreneceği ve ilgisini çekmeyen şeyden sakınacağıdır. Bu elbette bir problemdir, çünkü çevre ya da toplum bir dizi davranışsal ve akademik öğrenmeyi kaçınılmaz kılar. Toplum için bu öğrenmeler temeldir ve aslında onlar çocuklar için çok az ilginçtir ya da hiç ilgi çekici değildir. Bir dizi kelime listesini ezberlemek, konferans salonuda tek bir hat üzerinde ve sessizce yürümek ya da yıllarca okula devam etmek gibi eylemlerin hiçbiri öğrencilerin seçme duygusuyla gerçekleştirdiği eylemler olmayabilir. Doğru ya da yanlış bu tam olarak bilinmez ama toplumun büyük kesimi tarafından yararlı ve daha önemlisi gerekli olduğu kabul edilen bu tür eylemler, ilkokul öğretmenleri için esaslı bir gündem oluşturmaktadır.

Güdüsel açıdan bu tür eylemler, dışsal kural ve uygulamaları gerektirir ve işte, yüzeysel birtakım benzerlikler olsa da, öz belirleme kuramının motivasyonel bakış

açısıyla davranışsal bakış açıları arasındaki temel değişiklik tam da buradadır. Davranışsal psikolojinin bakış açısından bu, diğer bütün öğrenmelerde olduğu gibi, şartlanma işidir. Öz belirleme kuramına göre, bu, dışsal teşviklerin kullanımını gerektiren içsel öğrenmeden farklı olmakla beraber, şartlanmış davranış meselesi değildir. Aksine bu, organizmik bütünleşme kuramı tarafından ele alınmış bir konu olan "bütünleşmiş öz düzenlemeyi (integrated self regulation)" harekete geçirme işidir.

Bir çocuğun kendisinden beklendiği gibi davranmaması birçok sebepten kaynaklanabilir. Örneğin, kendine verilen göreve gücü yetmeyebilir veya yeteri kadar hazırlığı olmayabilir. Yapacak daha pek çok eğlenceli işi olabilir. Cesareti kırılmış olabilir, öğretmeni sevmeyebilir, heyecanını yitirmiş olabilir. Çalışmak istemeyebilir ya da kötü çalışma alışkanlıkları edinmiş olabilir. Ve bunlar gibi daha birçok sebep sıralanabilir. Bu faktörlerden bazısı güdü görevi yaparken bazısı yapmaz. Bir çocuğu harekete geçirmek demek, dışsal şartları öyle düzenlemek demektir ki çocuk yapmaya gücünün yettiği eylemleri yapma arzusunu duyabilsin. İşte tam da burada ana-baba ve öğretmenlerin bu güdüleri anlamaları ve söz konusu bu dışsal şartları nasıl olumlu ve istendik sonuçlar doğuracak şekilde işe koşabileceğini bilmesi gerekir (Cole ve Morgan, 1968).

Şartlanma kuramcıları için çocukların öğrenmesi gereken en önemli şey, pekiştirme ihtimallerini iyi anlamak ve ileriki sonuçlara bakmaktır. İnsanların davranışlarının pekiştirmeler yoluyla yönetildiğine inandıkları için şartlanmayı savunan kuramcılar, çocukların öğrenmesinin ödül kazanmaya çalışma ya da cezadan kaçınma yoluyla gerçekleştiğini savunurlar.

Dışsal desteklerin kullanımını gerektirdiğinde bile davranışların kontrol hissi uyandıracak biçimde değil de bilinçlendirerek düzenlenmesi önemlidir. Şartlanmaya dayalı pekiştirme programları büyük ölçüde kontrol edici olma eğiliminde oldukları için onlar muhtemelen öz belirlemeyi harekete geçirmekten çok önleyeceklerdir.

Organizmik bütünleşme kuramı, davranışın "dışsal düzenleme"den, öğrenmenin kalitesindeki gelişmeleri beraberinde getirecek olan "öz-belirlenmiş düzenleme"ye doğru hareketini anlatır. "Dışsal düzenleme"den, bütünleşmiş öz düzenlemeye her bir adım, öz belirlenmişlikte biraz daha ileridedir. Dışsal olarak düzenlenmiş öğretim teknikleri, kavramsal öğrenmeyle negatif yönde ilişkilidir. Dışsal kontroller ya da dışsal düzenleme stilleri rutin öğrenmeleri teşvik edebilir fakat bunlar kavramsal öğrenmeyi zayıflatabilir. Dahası bunlar, düşük seviyede öz saygı ve yüksek seviyede kaygıyla ilişkilendirilir.

Düzenlemenin içselleştirilmesine katkı sağlayan ve dolayısıyla ilgi çekici olmayan konuların öğrenilmesine katkı sağlayan şartlar, öz belirleme kuramının bilinçlendirici ya da öğretici olarak tanımladığı şeylerdir. Çocuklar, güdülerini ve hislerini etkili ve sorumlu biçimde yönetmeyi öğrenmek zorundadırlar. Örneğin, çocuğun istediği kişiye vurmasına izin vermek, bir yetişkin için sorumsuzluktur ve çocuğu da sorumsuzluğa iter. Çocuk öfke ve vurma arzusu hissedebilir, ancak başkalarının haklarını da göz önünde bulundurmayı öğrenmelidir. Bu edinim, bir başka ifadeyle davranışın bütünleşmiş düzenlenmesi, kontrol edici düzenlemelerden ziyade bilinçlendirici düzenlemeyi sağlayan çevrede ortaya çıkar.

7. 3. Sınıfta Amotivasyon

İçsel ve dışsal motivasyon ya da özerkliğin hiç olmayışı amotivasyonu anlatır. Akademik alanda amotivasyon, sınıfta bunalma ve zayıf konsantrasyon, zayıf psikososyal uyum, derslere sadece pasif katılım, çalışırken ya da okulda hissedilen yüksek stress ile ilgilidir. Bazı öğrenciler kendilerini, üstlenmeleri gereken akademik görevleri yerine getirmek için isteksiz bir halde bulurlar. Onlar yetersizlik ya da kontrol hissini yaşarlar. Ne içsel olarak ne de dışsal olarak motive olabilirler (Deci ve Ryan, 1985).

Amotive olmuş öğrenci dersin hiçbir amaca hizmet etmediğini düşünebilir, derse düşük ya da pasif katılım sergileyebilir. Okulun da derslerin de sıkıcı, faydasız ve gereksiz olduğunu düşünebilir. Deci ve Ryan (2000), amotivasyonun, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun gerçekleşmemiş olmasından kaynaklandığını ileri sürmektedirler. Onlara göre çevre bireyin özerklik ihtiyacını baltaladığında dışsal motivasyon açığa çıkar. Ancak bireyin ilişkili olma ve yeterlik ihtiyacı engellendiğinde birey, amotivasyon hisseder. Benzer şekilde birşeylerin anlamsızlaşması ya da etkisizleşmesi de amotivasyon hissine katkı sağlar.

Mjaavatn ve Frostad (2012), aileleri, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından desteklenme yoluyla elde edilen öz saygı ile okulda yaşanan amotivasyon arasında negatif yönde kuvvetli ilişki bulmuştur. Onlara göre öğretmen tarafından gösterilmeyen destek ve bunun doğal sonucu düşük öz saygı, okuldaki amotivasyonu açıklamada önemli bir sosyal faktördür.

Corpus, McClintic-Gilbert ve Hayenga (2009) tarafından yapılan bir araştırma, üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa 1051 kişilik geniş bir örneklem üzerinde mizaç, zaman değişimi ve motivasyonel değişiklikleri araştırmak üzere desenlenmiştir. Öğrencilerin

yıl içinde motivasyonel eğilimlerindeki değişikliklerin analizinde sonbahardan ilkbahara doğru hem iç hem de dışsal motivasyonda azalma görülmüştür. Bazı öğrencilerde ise amotivasyon gözlenmiştir. İçsel motivasyondaki azalma özellikle ergenlerde, dışsal motivasyondaki azalma ise ilköğretim öğrencilerinde kaydedilmiştir. Ayrıca içsel motivasyonla sınıf başarısının, birbirini olumlu ve karşılıklı etkilediği rapor edilmiştir.

Akademik motivasyonun eksikliği, düş kırıklığı ve hüsranla sonuçlanabilir, yaratıcılık ve iyi olmayı (well-being) engelleyebilir (Lagault, Green-Demers ve Pelletier, 2006). Dörnyei ve Ushiod'e göre (2011), amotivasyon yaşayan öğrenciler öğrenmek için çaba harcamazlar, ilgi göstermezler, ders materyallerini sınıfa getirmezler, derse odaklanmazlar ve çaba göstermezler, kendi kapasitelerine inanmazlar, "Bunun bana ne faydası var?" sendromu yaşarlar, işbirliği yapmak istemezler, diğer öğrencilerin dikkatini dağıtır ve onları rahatsız ederler, sağa sola bir şeyler fırlatır ya da gürültü yaparlar.

8. Akademik Başarı

Başarı, istenen bir sonuca ulaşma yönündeki ilerlemedir. Gardner'in "çok yönlü zeka kuramı"na göre "Başarısız çocuk yoktur, keşfedilmemiş çocuk vardır." Bu ilke, ailelerin, öğretmenlerin, okulların hatta tüm bir eğitim sisteminin temel sloganı olmalıdır. Başarı ve dar görüşlülük birbiriyle bağdaşmaz. Başarı, kişinin gözlerini yerden çevirip ufka bakmasına bağlıdır. Çoğu zaman insanların inandıkları şeyler, başarılarını belirler. İnsanların kendilerine dair inançları ve yeteneklerinin doğası, başarabileceklerinin sınırlarını çizer.

Eğitimde başarı denildiğinde genellikle, okulda okutulan derslerle ilgili olarak geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlar, test puanları ya da her ikisi ile belirlenen bilgi ve becerilerin ifadesi olan "akademik başarı" kastedilmektedir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çeşitli araştırma bulguları, akademik başarının, sadece zeka seviyesi gibi bilişsel faktörlere değil aynı zamanda ekonomik, sosyal ve psikolojik faktörlere de bağlı olduğunu göstermektedir. Akademik başarı ya da başarısızlık, bireyin tüm yaşamını etkileyen önemli bir kavramdır.

Toplumsal açıdan bir trajedi yaratan başarısızlık ile ilişkili etkenler arasında, anne-baba ilgisizliği, düşük eğitim düzeyi ya da kültürel yoksunluk gibi faktörler sıralanabileceği gibi düşük öz yeterlik algısı, özerkliğe karşı hissedilen kontrol hissi ya

da olumsuz benlik tasarımı gibi psikolojik faktörler de sayılabilir (Yılmaz, 2000; Hoge, Smit ve Crist, 1997).

Akademik başarıya ilişkin araştırma bulguları, özellikle akademik benlik tasarımı, benlik saygısı, özerklik, yeterlik, ilişkili olma gibi bir takım psikolojik faktörlerin öğrencinin okul yaşamındaki başarısını önemli ölçüde etkilediğini ileri sürmektedir (Deci ve Ryan, 1985; Pintrich ve De Groot, 1990; Owens 1996; Subaşı, 2000; Pajares ve Schunk, 2001; Schunk ve Pajares, 2005; Kemer, 2006; Keskin ve Sezgin, 2009).

Sosyal destek ile öğrencinin akademik başarısı arasında anlamlı ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003). Başarıyı tadan ve yakalayan bireyler daha çok çalışmaya ve yoğunlaşmaya motive olmaktadır. Bireylerin bilişsel kapasitelerini kullanmada ve geliştirmede isteksizlikleri onların başarısını olumsuz etkilemektedir. Başarı konusunda özgüvenini kaybedenler, yetenekli olsalar bile başarısız olurlar (Bandura, 1996).

Akademik başarının motivasyonel modelinin test edildiği bir çalışmada akademik öz benlik, öz saygı, özerk akademik motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişki farklı kültürdeki gruplarda incelenmiştir. Asya ve Avrupa'lı öğrencilerden toplanan veriler için yapısal eşitlik modellemesi yoluyla nedensel karşılaştırmalı ilişki incelenmiştir. Sonuçlar öz saygı ile akademik öz benlik arasında ve akademik öz benlik ile akademik performans arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğunu göstermiştir. Yani, öğrenciler genel yaşam alanlarında kendileri hakkında olumlu şeyler hissettikçe, akademik alan gibi özel alanlarda da daha yeterli hissetmektedirler. Ayrıca öğrenciler yetenekleri ya da yapabilecekleriyle ilgili olumlu şeyler hissettikçe akademik başarıları da artmaktadır. Bulgular bazı yönleriyle kültürel farklılıklarla açıklansa bile kültürler arasında öz belirleme kuramının temel ilkeleri noktasında farklılık gözlenmemiştir (Ahmed ve Bruinsma, 2006).

Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin, akademik motivasyon, uyum ve okul başarısına etkisinin araştırıldığı diğer bir çalışmada ise Kore'li 7. Sınıf öğrencilerine okul uyumu, akademik motivasyon ve öğrencinin öğretmene güveniyle ilgili testler uygulanmıştır. Akademik başarı için öğrencilerin yıl sonu not ortalamaları kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin öğretmenleriyle yaşadığı güven temelli ilişkinin, onların akademik motivasyon, akademik başarı ve okuldaki sosyal uyumlarında etkin bir rol oynadığını bulgusu elde edilmiştir (Lee, 2007).

Öğretmen özerklik desteği, aile bağlılığı, yeterlik ve öz değer duygusunun motivasyonel eğilim ve okul başarısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı başka bir çalışmada, iki farklı sınıf seviyesindeki öğrenci grubu için tasarlamış; altıncı ve dokuzuncu sınıflardan toplam 226 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışma sonucunda okul için hissedilen yeterlik duygusunun okul başarısı üzerinde her iki sınıf düzeyinde de önemli etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Yine her iki sınıf seviyesinde de öğretmen özerklik desteği ve aile bağlılığının motivasyonel eğilim ve akademik başarı üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, öğrencilerin kendileriyle ilgili değerlilik algısının, birçok akademik çıktıyla ilişkisi olduğunu ileri süren çalışmaları destekler mahiyette, her iki sınıf düzeyinde de öz değer duygusu, okul başarısı ve motivasyonel eğilimin önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur (Wong, Wiest ve Cusick, 2012).

Dweck (1999), hedeflerin, performans ve öğrenme hedefleri olmak üzere iki türü olduğunu iddia eder. Örneğin Fransızca dersinden yüksek bir not alma arzusu, bir performans ödevidir. Fransızca konuşmak ise bir öğrenme hedefidir. Dweck'e göre her iki hedef de tamamen normal ve tüm insanlığa özgüdür. Her ikisi de başarıyı ateşler fakat ustalığa sadece öğrenme hedefi götürür. Hedeflerini ortaya koyup, etkili biçimde planlama yapan öğrenciler, akademik açıdan, bu etkinlikleri yapmayan diğer öğrencilerden daha yüksek başarı göstermektedir (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996).

Hattie (2009), literatürde akademik başarıyı etkileyen değişkenlerle ilgili yapılan çalışmaları kullanarak gerçekleştirdiği meta analizde, araştırmacıların oldukça farklı değişkenler üzerinde durduğu sonucuna ulaşmıştır. O, öğrenci, öğretmen, okul, verilen eğitim, öğretim programı ve ev alanları kapsamında değerlendirdiği gruplandırmada 138 farklı değişken saptamıştır.

"Öğrenci" kategorisinde, "doğum ağırlığı, önceki başarılar, okul öncesi programlara devam etmiş olma, öz yeterlik, kaygı, çeşitli derslerle ilgili geliştirilmiş tutum, kültürüyle ilgili pozitif düşünceler, hedefler, kullandığı ilaçlar, sağlık durumu, kişilik ve cinsiyet" gibi birtakım değişkenler yer alırken, "öğretmenin aldığı eğitim, mesleki gelişmişliği, öğrenciyle sürdürdüğü ilişki, öğretmenin açıklığı ya da net oluşu ve öğrencileri etiketlemeyişi" gibi değişkenler "öğretmen" kategorisinde değerlendirilmiştir.

Okul ile ilgili değişkenlerin toplandığı kategoride "okulun fiziki şartları, sınıfların oluşturulması, parasal destek, okul yöneticileri, sunulan imkanlar ve dini okullar" yer almaktadır. Meta analiz sonuçlarına göre "verilen eğitim"in, üzerinde en

çok durulan konu olduğu görülmektedir. Hattie'nin rapor ettiğine göre, "uzaktan eğitim, problem temelli öğrenme, web öğrenme, ev ödevi, bireyselleştirilmiş eğitim, simulasyon, ölçme-değerlendirmenin sıklığı, işbirlikçi öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme" gibi verilen eğitim kategorisindeki değişkenler, akademik başarıyla ilişkisi olabileceği düşünülerek çeşitli araştırmacılarca çalışılmıştır.

"Program" kategorisi, "tekrarlı okuma programı, yaratıcı programlar, anlama programları, görsel algılama programları, yazı programları, oyun programları, sosyal beceri programları, ikidilli programlar ve değer eğitimi programları" gibi bazı değişkenlerden oluşmaktadır. Son olarak Hattie'nin oluşturduğu "ev" bölümünde ise, "ailenin esenlik politikaları, ailenin yapısı, aile katılımıi aile ziyaretleri, sosyoekonomik durum, ev çevresi ve televizyon" değişkenleri yer almaktadır.

Görüldüğü gibi araştırmacılar uzun yıllardır akademik başarıyla ilişkili olabileceğini düşündükleri oldukça farklı değişkenler üzerinde çalışmaktadır. Bu değişkenlerden bazıları akademik başrıyla kuvvetli ilişkili görülürken bazıları akademik başarıyla zayıf ilişkilidir. Ancak sonuç itibariyle hepsi akademik başarının birer yordayıcısı olarak kabul edilmektedir.

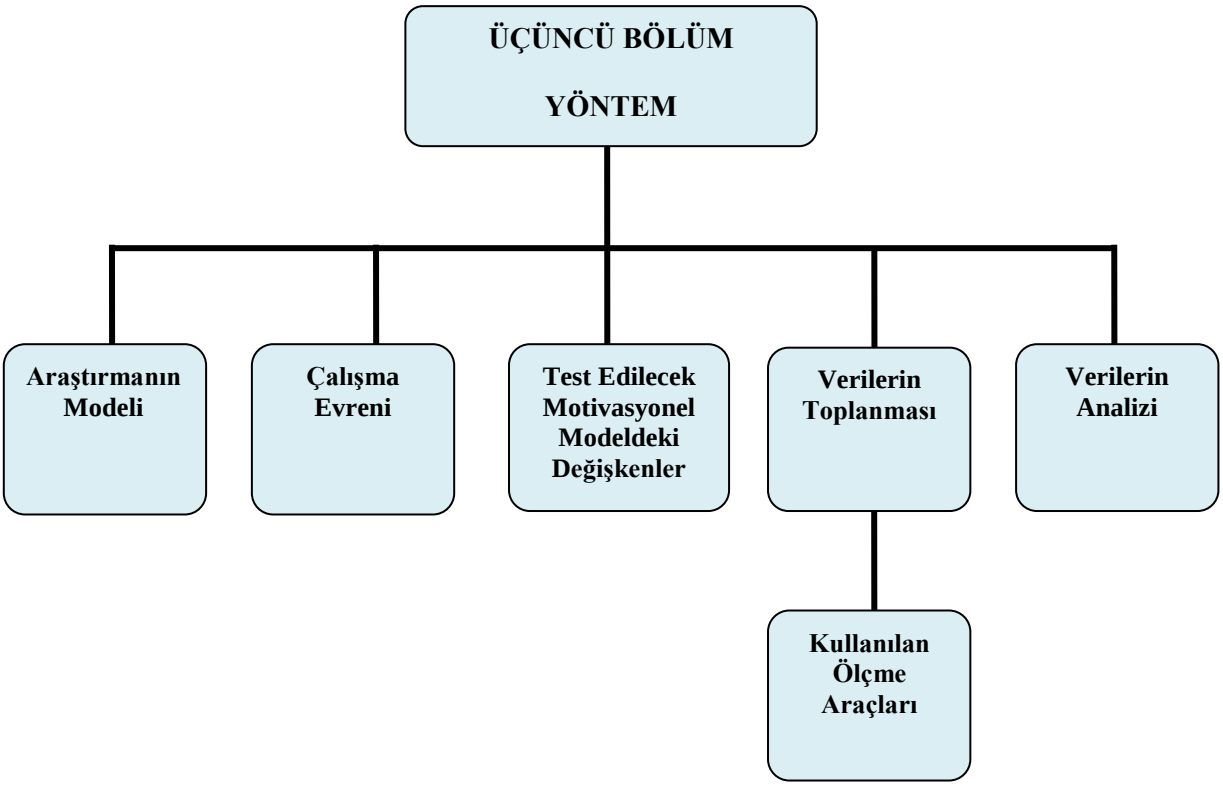
Akademik başarı, kişinin tüm yaşantısını etkileyebilecek önemli bir kavramdır. Kişinin akademik başarı ya da başarısızlığı, kendisi, ailesi ve içinde yasadığı toplum açısından oldukça önem taşımaktadır. Akademik yönden başarılı, nitelikli insan gücü potansiyelinin bir toplumun kalkınmasında en temel güç olduğu kabul edilmektedir (Korkmaz ve Kaptan, 2000).

***

Özetle öz belirleme teorisi, son zamanlarda eğitim alanındaki araştırmaların önemli bir miktarını oluşturmuş ve öğrenme, okula uyum, okul performansı ya da okulu bırakma davranışı gibi birçok önemli eğitimsel çıktıyı daha iyi anlayabilmek için kullanılır olmuştur. Bu motivasyonel yaklaşım, farklı motivasyon tipleri ve onların psikolojik sonuçlarını (öğrenme, performans vb.) değerlendirdiği için eğitim literatüründe önemli bir yere sahiptir.

Bu araştırmada, motivasyon ve akademik başarı olguları, öz belirleme kuramı çerçevesinde ele alınmaktadır. İçe yönelik motivasyon ve özerk olarak düzenlenmiş davranışlar üzerinde odaklanan kuram ve dolayısıyla bu çalışma, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı olgularına alternatif bakış açıları sunmaktadır.

Bu çalışmadan elde edilecek bulguların, özerklik desteğinin, başarıya etkisi noktasındaki değerlendirmelere kaynak oluşturacağı ve bu yönde yapılacak girişimlere ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın sonuçlarının sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve ailelere öğrencilerin özerk akademik motivasyonları ve akademik başarılarını artırmak için önemli kaynak sağlayacağı düşünülmektedir.



YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, verilerin toplanma aşamaları ve analizi konularına yer verilmiştir.

1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmada hali hazırda var olan durum var olduğu şekliyle betimlemek amaçlanmış nedensel-karşılaştırmalı araştırma modeli kullanılmıştır. Öz belirleme teorisi temelli özerk akademik motivasyon ve akademik başarıya ilişkin çok değişkenli bir model önerilmiş, bu modelin test edilmesi için path analizi yapılmıştır. Path analizi, yapısal

eşitlik modellerinde gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri sınamada kullanılan kapsamlı bir istatistiksel yaklaşımdır.

Araştırmada, nicel veriler kullanıldığı gibi nitel yöntemlerle elde edilen veriler de kullanılmıştır. Bu anlamda bütün olarak bakıldığında bu çalışma, karma model kapsamında değerlendirilebilir. Karma araştırma modeli; tek bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel veriler toplamayı, onları analiz etmeyi ve yorumlamayı içermektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Karma yaklaşıma dayalı araştırmalarda nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılarak araştırılan gerçekliğe ilişkin daha sağlıklı ve çoğulcu verilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Nicel yöntemler ile gerçeğe ilişkin olarak genelde miktar belirten sayısal veriler toplanmakta, bunlara dayalı karşılaştırmalar yapılmakta, aralarındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı incelenmektedir. Nitel yöntemler aracılığıyla da genelde bağlamsal nitelikli veriler toplanmakta ve alternatif bakış açılarına dayalı yorumlardan yararlanılmaktadır. Böylece, nicel ve nitel yöntemler aynı araştırmada birbirini güçlendirecek biçimde kullanılmaktadır.

Çalışmada, (1) öğretmenle ilgili algılanan özerklik desteği, (2) arkadaşlarla ilgili algılanan özerklik desteği, (3) algılanan akademik yeterlik, (4) algılanan akademik özerklik (öz belirlenmişlik), (5) özerk akademik motivasyon (öz belirlenmiş akademik motivasyon) ve (6) akademik başarı (performans) arasındaki ilişkiyi göstermek amacıyla nicel veriler işe koşulmuştur. Yedi açık uçlu sorudan oluşan form ise nitel veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Çalışmada nitel veriler, nicel verileri desteklemek ve daha zengin detaylara ulaşarak, ayrıntılı ve gelişmiş bir analize ulaşmak maksadıyla kullanılmıştır. Nitel veri toplama amacıyla yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu sorular kullanılırken; nicel veriler için ölçek maddelerinden faydalanılmıştır.

2. Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara il merkezi sınırlarındaki ilköğretim okulları arasından Etimesgut ilçe merkezi ve Eryaman semtinden seçilmiş 17 ilköğretim okulundaki ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ön uygulamaya katılan öğrencilerin 132'si erkek (%29), 323'ü kızdır (%71). Asıl uygulamaya ise 345 (%41) erkek, 504 (%59) kız toplamda 849 öğrenci katılmıştır. Ek 1'de verilerin toplandığı okulların isimleri ve araştırmaya katılan öğrenci sayıları verilmiştir. Araştırma kapsamında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 37 ilköğretim okulu için izin

alınmış (Ek 5: İzin Belgesi), ancak gerek ön uygulamalar gerekse asıl uygulama için veriler toplam 17 ilköğretim okulundan toplanmıştır.

3. Test Edilecek Motivasyonel Modelde Yer Alan Değişkenler

Modelde (1) algılanan öğretmen özerklik desteği, (2) algılanan arkadaş özerklik desteği, (3) algılanan akademik özerklik, (4) algılanan akademik yeterlik, (5) özerk akademik motivasyon ve (6) akademik başarı değişkenleri yer almaktadır.

3. 1. Algılanan öğretmen özerklik desteği: Bu değişken, sınıf öğretmenlerinin okuldaki özerkliği destekleyip desteklememesiyle ilgili öğreci algısına işaret etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okuldaki özerkliği desteklemesiyle ilgili öğrenci algısını ölçmek için Pelletier, Beaudry, Sharp ve Otis (2008) tarafından geliştirilen "Interpersonal Behaviors Scale (IBS)" isimli ölçek, maddeler öğretmen davranışını sorgular mahiyette düzenlenerek uyarlanmıştır.

3. 2. Algılanan arkadaş özerklik desteği: Bu değişken, özellikle yakın arkadaşların okuldaki özerkliği destekleyip desteklememesiyle ilgili öğreci algısına işaret etmektedir.

Yakın arkadaşların okuldaki özerkliği desteklemesiyle ilgili öğrenci algısını ölçmek için "Interpersonal Behaviors Scale (IBS)" isimli ölçek, maddeler yakın arkadaş davranışını sorgular mahiyette düzenlenerek kullanılmıştır (Pelletier, Beaudry, Sharp ve Otis, 2008).

3. 3. Algılanan akademik yeterlik: Yeterlik, bireyin genel olarak yaşamla baş etmede, amaçlarını gerçekleştirmede, görevlerini yerine getirmede yeterli olduğu duygusunu yaşamasıdır. Kuram kapsamında yeterlik, aynı zamanda psikolojik bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Bu araştırmada test edilen modeldeki akademik yeterlik ise öğrencinin akademik alanda hissettiği etkililik algısı olarak tanımlanmaktadır. Bu algıyı ölçmek için Susan Harter tarafından geliştirilen “Self Perception For Profile” isimli ölçeğin Güçlü

Şekercioğlu tarafından yapılan “Çocuklar için Benlik Algısı Profili” isimli uyarlama çalışması kullanılmıştır (Şekercioğlu, 2009).

3. 4. Algılanan akademik özerklik (algılanan akademik öz belirleme): Özerklik ihtiyacı, bir kişinin içsel ya da dışsal bir baskı hissetmeden, bağımsız olarak bir deneyim yaşama beklentisidir. Özerklik, bireyin kendi etkinliklerini kendisinin yönetmesi, bir başka ifadeyle özgürce "seçme" duygusunu yaşamasıdır.

Akademik özerklik ise öğrencinin okul görevleri ya da bizzat okulun kendisiyle ilgili hissettiği özerklik algısı olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin akademik alandaki özerklik algısını ölçmek için “Perceived Autonomy In Life Domains Scale (PALDS-16)” isimli ölçeğin uyarlama çalışması kullanılmıştır (Pelletier, Beaudry, Sharp ve Otis, 2008).

3. 5. Özerk akademik motivasyon: Özerk akademik motivasyon, davranışsal düzenlemenin en özerk şekline atıfta bulunur. Daha önce de değinildiği gibi düzenlemenin en özerk şekli, seçme duygusunun en çok yaşandığı, kişiye memnuniyet ve tatmin duygusu yaşatan içsel motivasyondur.

Bu araştırmada kulanılan modeldeki bir değişken olarak özerk akademik motivasyon, öğrencilerin okulla ilgili işler konusundaki davranışlarının sebebini sorgular. Öğrenci, söz konusu davranışı hoşnutluk içinde zevk alarak mı yapmaktadır, ailesi ya da öğretmenleri istiyor diye mi, yoksa tam olarak içselleştiremese de kendi istediği için mi? Belki de öğrenci, söz konusu davranışı tam bir güdüsüzlük hali ile yönetmektedir. Yani özerk akademik motivasyon, öğrencilerin okulla ilgili çeşitli konularda yaptıkları şeyi niçin yaptıklarını belirlemeye odaklanmıştır.

Öğrencilerin özerk akademik motivasyonunu ölçmek için Vallerand ve diğerlerinin geliştirdiği “Academic Motivation Scale (AMS-Elementary)” isimli ölçeğin uyarlama çalışması kullanılmıştır.

3. 6. Akademik başarı: Akademik başarı, çoğunlukla bilişsel beceri ve yeterliğe işaret etmekte ve derslerde gösterilen performansın betimlenmesine dayanmaktadır. Akademik başarı ya da bir başka ifadeyle okul başarısı, öğrencinin bulunduğu okul, sınıf ve derse göre belirlenmiş hedeflere ulaşmada göstermiş olduğu ilerlemedir.

Bu çalışmada "akademik başarı" gizil değişkeninin belirleyicisi olarak, öğrencilerin dönemlik not ortalamaları kullanılmıştır.

4. Verilerin Toplanma Aşamaları ve Kullanılan Ölçme Araçları

Verilerin toplanması dört aşamada gerçekleştirilmiştir. *İlk aşama*da çeviriler yapılmış ve uzman değerlendirmesi sağlanmıştır. *İkinci aşama*da denemelik ölçek maddeleri ve açık uçlu sorularla ilk pilot uygulama yapılmıştır. *Üçüncü aşama*da istatistiksel çözümlemelerin yapıldığı ikinci pilot uygulama, *dördüncü ve son aşama*da ise görüş birliğiyle nihai şekli verilen ölçek maddeleri ve açık uçlu sorular kullanılarak asıl uygulama gerçekleştirilmiştir.

Gerek ilk pilot uygulamalar, gerekse asıl uygulamaların tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, araştırmacı, tüm düzeltme ve düzenlemelere rağmen anlaşılmayacak yerler olabileceği düşüncesiyle uygulamalar esnasında sınıfta dolaşarak öğrencilere yardımcı olmaya çalışmıştır.

4. 1. Veri toplama araçlarının hazırlanması:

Araştırma kapsamında öğretmen ve yakın arkadaş olmak üzere iki farklı grup için hazırlanmış "Kişilerarası Davranışlar Ölçeği", "Yaşam Alanlarında Algılanan Özerklik Ölçeği", "Akademik Motivasyon Ölçeği" ve "Çocuklar için Benlik Algısı Profili" kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilere, cevaplarının yazılı olarak toplandığı yedi açık uçlu soru yöneltilmiştir.

Ölçeklerin İngilizce'den Türkçe'ye ilk çevirisi, araştırmacının da dahil olduğu üç kişi tarafından yapılmıştır. Araştırmacı dışındaki diğer iki kişiden biri, her iki dili de akıcı konuşan ve yedi yıldır Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan bir doktor, diğeri ise doktorasını Türkçe Eğitimi alanında yapmış ve İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiş bir kitabı bulunan bir öğretim üyesidir. Bu üç kişinin çevirileri karşılaştırılmış ve ölçeklerin her biri için ilk çeviri formu hazırlanmıştır.

Daha sonra hazırlanan bu ilk çeviri formundaki söz konusu maddelerin orijinaline uygun bir biçimde çevrilip çevrilmediği, maddelerin amacına uygun ölçme yapıp yapmadığı, maddelerin çevrilmesinde kullanılan dilin uygulanacak grubun gelişim düzeyi ve kelime hazinesi açısından uygun olup olmadığı, maddelerde yer alan sözcük ya da kavramların anlamının her iki kültürde de aynı bağlamda kullanılıp

kullanılmadığı araştırılmıştır. Bunun için, ölçme ve değerlendirme, eğitim psikolojisi ya da İngiliz dili alanlarında uzman olan on bir eğitimcinin görüşüne başvurulmuştur. Söz konusu bu on bir kişiden ikisi "Eğitim Psikolojisi" alanında çalışan profesör, üçü "Türkçe Eğitimi" alanında çalışan yardımcı doçent, biri doktorasını "Ölçme ve Değerlendirme" bölümünde tamamlamış doktor araştırma görevlisi, dördü "Sınıf Öğretmenliği Eğitimi" bölümünde doktora yapan araştırma görevlisi ve biri de aynı zamanda doktora öğrencisi olan bir İngilizce öğretmenidir.

Çeviriyi değerlendiren bu uzmanlar için, orijinal maddeler ve Türkçe çevirilerinin yer aldığı "uzman değerlendirme formu" hazırlanmıştır (Ek 6'da uzman görüşüne sunulan bu formun bir örneği verilmiştir). Bu form, uzmanların çeviri değerlendirmesini, bir sistematik içinde gerçekleştirmesini sağlamıştır.

Birbirinden ayrı olarak yapılan bu on bir yeni çeviri karşılaştırılmış ve orijinal maddeler de gözetilerek, görüş birliğine varılan ifadelerden denemelik maddeler yazılmıştır. Ayrıca bazı ölçek maddeleri için alternatif maddeler de yazılmıştır. Ölçeğin uygulanacağı 10-11 yaş aralığında İngilizce'yi, çeviri yapabilecek kadar iyi bilen bir grup bulma konusundaki güçlükten dolayı ölçek maddelerinin orijinal dile geri çevirimi yapılamamıştır.

4. 2. Denemelik veri toplama araçlarıyla ilk pilot uygulama

Bu aşamada herhangi bir istatistiksel uygulama yapılmaksızın sadece öğrencilerin maddeleri anlayıp anlamadığı, ölçekleri yanıtlamanın ortalama ne kadar zaman aldığı, kullanılan yazılı materyalin yazı tipi ve boyutu açısından okunabilirliği ya da araştırmacının gözden kaçırdığı bir nokta olup olmadığı gibi durumlar üzerinde durulmuştur. Bunun için, Ankara Etimesgut İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan Etimesgut ilçesi ilköğretim okulları başarı sıralamasına göre, "iyi" ve "orta" düzeyde kabul edilebilecek iki ilköğretim okulundaki dört sınıf belirlenmiştir.

Toplam 124 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bu ilk pilot uygulama sırasında araştırmacı sınıfa girmiş, kendini tanıtmış ve uygulama amacını anlatmıştır. Öğrencilerden son derece rahat olmaları, çekinmeden gerçek düşüncelerini yansıtmaları ve ölçek maddeleri (öğrenci dilinde "soru") ve açık uçlu diğer sorular hakkındaki her türlü problem ya da anlaşılmazlık durumunu araştırmacıyla paylaşmaları istenmiştir. Öğrencilerin istedikleri kadar ve utanıp sıkılmadan soru sorması teşvik edilmiştir. Özerk, samimi ve rahat bir ortamın, veri toplama aracının geliştirilmesine en çok fayda

sağlayacağı düşüncesiyle zaman zaman öğrencilerin araştırmacı hakkında kişisel sorular sormalarına izin verilmiş ve bu sorular araştırmacı tarafından cevaplanmıştır.

Uygulama, araştırmacının 40 dakikalık bir ders saati içinde tamamlanabileceği, tahmininin aksine 80 dakikalık 2 ders saatine yayılmıştır. Bunda gerek öğrencilerin çok fazla soru sorması gerekse birbirlerinin sorularını dinlemedikleri için aynı soruyu farklı öğrencilerin defalarca sorması etkili olmuştur. Ayrıca öğrencilerin hiçbirinin daha önce böyle bir uygulamayla karşılaşmamış olmalarının da sürenin beklenenden uzun olmasına sebep olduğu düşünülmektedir.

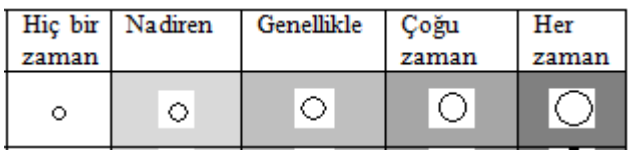
Araştırmacı, verilen her tepkiyi ve öğrencilerin sorduğu her soruyu not etmiştir. Uygulama sonrasında bazı öğrencilere de "söz konusu bu uygulamadan keyif alıp almadıkları"nı ya da uygulamayla ilgili bir sıkıntılarının olup olmadığını da sormuştur. Ayrıca bu tepkiler de not edilmiştir. Son olarak, veri toplamak için hazırlanan yazılı materyal, söz konusu bu öğrencilerin öğretmenlerine gösterilmiş ve onların görüş ve değerlendirmeleri de dikkate alınmıştır.

Öğrenciler bu ilk uygulama sırasında, bazen ölçek maddesi ya da açık uçlu soruda ne demek istendiğini anlamadıklarını bazen de soruda geçen kelimenin ne anlama geldiğini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çoğu, yedi boyutlu derecelendirme ifadelerinin birbirinden farkını anlamada güçlük yaşamıştır. Tablo 4'te öğrencilerin tepkileri ve yapılan düzeltmelere ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3

İlk Pilot Uygulamada Öğrenci Tepkileri ve Konuyla İlgili Yapılan Düzenlemeler

	Öğrenci Tepkileri	Yapılması kararlaştırılan düzeltme
1.	Biçime Yönelik Tepkiler	
	Öğrenci: Yazılar çok küçük, okunmuyor.	Yazı tipi değiştirilmiş, yazı boyutu büyütülmüş ve ilk uygulamada A4 kağıdının ortadan ikiye katlanması şeklinde hazırlanan yazılı materyal, diğer uygulamalar için A3 boyutuyla değiştirilmiştir.
	Öğrenci: Nereden	İkiye katlanan kağıdın ön ve arka yüzleri

	başlayalım? Bu ölçeğin devamı neresi?	numaralandırılmış ve ok işaretleri kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilere, istedikleri ölçekten başlayabileceklerinin söylenmesi de başka bir çözüm olarak kararlaştırılmıştır.
	Olumsuz ya da tersine çevirilmesi gereken ifadeler olumluymuş gibi okunuyor. Ölçme aracında söz konusu ifadenin olumlusunun da yer aldığı durumlarda, birbirinin aynı iki soru varmış ve araştırmacı tarafından yanlışlık yapılmış gibi algılanıyor.	Olumsuzluk ekleri ya da maddeyi olumsuz yapan ifadeler koyu yazılarak olumsuzluklara dikkat çekilmiştir. Kendi başıma kararlar almada kendimi özgür hisset**mi**yorum.
2.	Anlama Yönelik Tepkiler	
	Derecelendirme ifadeleri ve bu ifadeler arasındaki fark anlaşılmıyor.	Uzman görüşüne de başvurarak 7 boyutlu değerlendirilen derecelendirme ifadeleri 5 boyuta indirilmiş ayrıca her boyut için, öğrencinin ifadeye katılıp katılmama derecesine göre 1'den 5'e gittikçe büyüyen daireler çizilerek görsel bir tasarım planlanmıştır. Ayrıca derecelendirme kutularına gittikçe koyulaşan bir gölgelendirme de uygulanmış ve tüm bunların uygulama öncesi açıklanabilmesi için uygulama yönergesine eklenmesine karar verilmiştir. 
	Ölçek maddesi ya da açık uçlu soru anlaşılmıyor.	Madde, uzman görüşü doğrultusunda, ifade ediliş açısından bazen basitleştirilerek bazen de somutlaştırılarak değiştirilmiştir. Ayrıca bazı ölçek maddelerinin yanına, parantez içinde örnek

		durumlar eklenmiştir.
	Ölçek maddesi ya da açık uçlu sorudaki kelimenin anlamı ya da ne ifade ettiği bilinmiyor.	Kelime, uzman görüşü doğrultusunda, ya o yaş çocuklarının anlayabileceği ve aynı anlamı ifade eden bir başka kelimeyle değiştirilmiş ya da bunun mümkün olmadığı düşünülen durumlarda uygulamaya başlamadan önce tüm sınıfa kelimenin anlamının açıklanması kararlaştırılmıştır.
3.	Genel Tepkiler	
	Öğrenci: Okuduklarınızdan hiçbirşey anlamadım. Biz şimdi ne yapacağız?	Uygulamanın yapıldığı ilk sınıftaki öğrenciler tarafından, sözlü olarak okunan uygulama yönergesi yeterince anlaşılmadığı için daha sonraki üç sınıf da dahil olmak üzere tüm uygulama boyunca, yönergenin okunması yerine yapılacakları araştırmacının kendi ifadeleriyle açıklaması kararlaştırılmıştır.
	"Kişiler Arası Davranışlar (yakın arkadaş özerklik desteği)" ölçeğinde adı geçen arkadaşlardan kastedilenin hangi arkadaş olduğu anlaşılmıyor.	Öğrencilerden, söz konusu maddelerle ilgili seçenekleri işaretlerken en yakın arkadaşlarını ya da sürekli birlikte oldukları arkadaşlarını düşünerek cevap vermeleri istenmiştir. Ayrıca ölçek adının yanına, orijinalinde olmadığı halde parentez içinde "Yakın Arkadaş Desteği" ifadesi eklenmiştir.
	Öğrenci: Buraya yazdıklarımızı öğretmenimiz ya da başkası görecek mi?	Öğrencilerin, paylaştıkları bilgileri öğretmenlerinin görüp görmiyeceğiyle ilgili merakı, yazacaklarının sonucuyla ilgili endişe duydukları, yorumunu beraberinde getirmiştir. Öğrencilerin sorulara daha samimi ve hissettiği gibi tepkiler vereceği beklentisiyle uygulama öncesinde, yazdıklarının hiçkimseyle kesinlikle paylaşılmayacağı sözünün verilmesi ve öğretmenden uygulama sırasında sınıfta bulunmamasının rica edilmesi kararlaştırılmıştır.

Biz bu soruları niçin cevaplamak zorundayız? Bunlar ne işe yarayacak?	Bu çalışma, "Sizin ne kadar özerk hissettiğinizi araştırmak için yapılmaktadır." gibi genel geçer ifadeler yerine "Bu araştırma sonucunda aile, öğretmen, okul müdürü hatta daha üst makamlara önerilerde bulunacağım. Sizin şu andaki durumunuzu anlatacağım, tek tek değil ama topyekün düşüncelerinizi, problemlerinizi aktaracağım ve çareler aranmasını teklif edeceğim. Kısacası sizi anlatacağım." gibi daha işlevsel ve gerçek durumları anlatan daha somut açıklamalar yapılmasına karar verilmişir. Böylece öğrencilerin hem konuyu ciddiye almaları hem de gerçek hislerini paylaşmalarının sağlanabileceği düşünülmüştür.
Öğrenci: Bu işi neden siz yapıyorsunuz? Siz de öğretmen misiniz?	Özerk, rahat ve samimi bir atmosfer için biraz daha kişisel bilgi vermenin yerinde olacağı kanaati hasıl olmuştur. Öğrencilere, bu uygulamayı yapmaktaki kişisel sebeplerin kısaca ve yine somut olarak anlatılmasının uygun olacağı düşünülmüş; ayrıca onlara akademisyenlik ve akademisyenlerin ne yaptığı da kısaca anlatılmıştır.

4. 3. İkinci pilot uygulama

Uyarlama çalışmalarında orijinal ölçekler, kendi orijinal kültürlerinde kuramsal ve deneysel pek çok çalışmadan elde edilen bilgi ve deneyim doğrultusunda geliştirilirler. Kuramsal olarak ortaya konan ölçek yapısı, örneklemlerden elde edilen deneysel veriler çerçevesinde tanımlanır ve açıklanır. Bu çerçevede, bu araştırmada, kullanılan ölçeklerin, orijinal kültürdeki geçerlilik ve güvenirliliğe ilişkin deneysel kanıtları temel alarak, Türk kültüründe orijinal yapının işleyip işlemediğini belirlemek amacıyla öncelikle doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, daha sonra faktör analizine açımlayıcı faktör analizi ile devam edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde elde edilen

sonuçlar doğrultusunda, aracın maddelerine müdahale edilmesi nedeniyle, başka sorunlu madde olup olmadığı gibi durumlar açısından ipucu elde etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır.

Yapılan ilk doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yer alan modifikasyon önerileri doğrultusunda ölçeklerin asıl uygulamada kullanılmak üzere oluşturulacak son şekli için birtakım değişiklikler yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca, uzman görüşleri ve önerileri doğrultusunda ölçeklerin bazıları için oluşturulan alternatif maddelerin kullanılmamasına karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, söz konusu maddelerin faktör yük değerleri, madde ayırt edicilikleri ve maddenin kullanılması halinde Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının alacağı değerler hesaplanmış ve orijinal maddelerin bire bir çevirisi olan maddelerin yeterince güçlü bir biçimde çalıştıkları görülmüştür.

Buna göre "Yaşam Alanlarında Algılanan Özerklik Ölçeği" için düşünülen ve iki pilot uygulamada da kullanılan aşağıdaki alternatif maddelerin asıl uygulamada kullanılmamasına karar verilmiştir.

1. "Kendim istediğim için okula gidiyorum." maddesinin alternatifi olarak düşünülen "Okula gitmeyi ben tercih etmiyorum. (Ters madde)",

2. "Kendi kararlarımı vermede kendimi özgür hissediyorum." maddesinin alternatifi olarak düşünülen "Kendi başıma kararlar almada kendimi özgür hissediyorum."

Öğrenciler tarafından işaretlenen yazılı materyallerde, "Yaşam Alanlarında Algılanan Özerklik Ölçeği" için düşünülen ikinci alternatif madde ile bu maddenin birebir çevirisine verilen tepkinin çoğu öğrencide farklı olduğu görülmüştür. Alternatif maddeye verilen tepkiler ve madde ortalamasının düşük oluşu göz önünde tutulduğunda, öğrencilerin o maddenin anlamında, özellikle "kendi başıma" söyleminden, bir "başıboşluk"luk algıladığı kanaati doğmuştur.

Yine, "Kişilerarası Davranışlar Ölçeği-1 (Öğretmen özerklik desteği)" isimli ölçekte "Öğretmenim bana yetersiz olduğum mesajını verir. (Yani öğretmenim bana öyle davranır ki kendimi yetersiz ya da yeteneksiz hissederim.)" maddesinin alternatifi olarak düşünülen "Öğretmenim yetersiz ya da başarısız olduğum durumları bana söyler." maddesinin asıl uygulamada kullanılmamasına karar verilmiştir.

Aynı şekilde, "Kişilerarası Davranışlar Ölçeği-2 (Yakın arkadaş özerklik desteği)" isimli ölçekte "Arkadaşlarım bana yetersiz olduğum mesajını verir. (Yani

arkadaşım bana öyle davranır ki kendimi yetersiz ya da yeteneksiz hissederim.)" maddesinin alternatifi olarak düşünülen "Arkadaşlarım yetersiz ya da başarısız olduğum durumları bana söyler." maddesinin asıl uygulamada kullanılmamasına karar verilmiştir.

4. 4. Veri toplama araçları

Araştırma kapsamında test edilen modeldeki değişkenleri ölçmek için (1) "Kişilerarası Davranışlar Ölçeği (Öğretmen davranışlarını sorgulamak için)", (2) "Kişilerarası Davranışlar Ölçeği (Yakın arkadaş davranışlarını sorgulamak için)", (3) "Yaşam Alanlarında Algılanan Özerklik Ölçeği", (4) "Akademik Motivasyon Ölçeği (İlkokul Seviyesinde)" ve (5) "Çocuklar için Benlik Algısı Profili" kullanılmıştır.

Araştırmada ayrıca cevapların yazılı olarak toplandığı 7 açık uçlu sorudan oluşan "yapılandırılmış açık uçlu soru formu" kullanılmıştır.

4. 4. 1. Kişiler arası davranışlar ölçeği (Öğretmen davranışlarını sorgulamak için): Sınıf öğretmenlerinin okuldaki özerkliği desteklemesiyle ilgili öğrenci algısını ölçmek için Pelletier tarafından geliştirilen "Interpersonal Behaviors Scale (IBS)" isimli ölçek kullanılmıştır (Pelletier, Beaudry, Sharp ve Otis, 2008). Orijinal ölçekteki maddeler öğretmen davranışlarını sorgular mahiyettedir. Ölçek ismi, "Kişiler Arası Davranışlar Ölçeği" olarak çevirilmiştir. Orijinal ölçekte her biri 7 dereceli olarak değerlendirilen alt ölçeklerde dörder, toplamda 12 madde bulunmaktadır. Uyarlanan ölçek ise uzman görüşüne başvurularak "hiçbir zaman, nadiren, genellikle, çoğu zaman ve her zaman" olarak derecelendirilerek 5 birimli hale dönüştürülmüştür. Maddeler 1, 2, 3, 4 ve 5 olarak puanlanmaktadır.

Öz belirleme kuramı üzerine temellendirilen bu ölçek, 12 maddeden oluşmaktadır ve 3 alt ölçeğe sahiptir. Bu alt ölçekler aşağıdaki gibi isimlendirilmiştir:

1. Kontrole karşı özerklik desteği
2. Yetersizliğe karşı yeterlik
3. İlişkili olma

Bu çalışmada sınıf öğretmeninin özerklik destekleyiciliğini sorgulamak için geliştirilmiş "kontrole karşı özerklik desteği" alt ölçeğindeki 4 madde kullanılmıştır.

Ölçeğin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, alt ölçek düzeyinde hesaplanmıştır. Buna göre modelde kullanılan dört maddenin yer aldığı " kontrole karşı özerklik desteği" alt ölçeği için asıl uygulamanın iç tutarlık katsayısı, .79 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca asıl form için test tekrarı güvenirlik çalışması yapılmış ve "kontrole karşı özerklik desteği" alt ölçeği için .71 kararlılık katsayısı elde edilmiştir.

4. 4. 2. Kişiler arası davranışlar ölçeği (Yakın arkadaş davranışlarını sorgulamak için): Öğrencilerin, özellikle yakın arkadaşlarının okuldaki özerkliklerini desteklemesiyle ilgili algılarını ölçmek için Pelletier tarafından geliştirilen ve orijinal ismi "Interpersonal Behaviors Scale (IBS)" olan ölçek kullanılmıştır (Pelletier, Beaudry, Sharp ve Otis, 2008).

Orijinal ölçekteki maddeler öğretmen davranışlarını sorgular mahiyettedir. Ancak çalışmanın sonuna eklenen bir yönlendirme aracılığıyla ölçek maddelerinin yönetici, takım koçu, aile, terapist ya da arkadaşlar için değiştirilebileceği ifade edilmiştir. Modelde yer alan "arkadaş özerklik desteği" değişkenini ölçmek maksadıyla maddeler, yakın arkadaş davranışlarını sorgular mahiyette değiştirilmiştir.

Adı "Kişiler Arası Davranışlar Ölçeği" olarak çevrilen ölçek, 12 maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçekte her biri 7 dereceli olarak değerlendirilen maddeler, uzman görüşüne başvurularak "hiçbir zaman, nadiren, genellikle, çoğu zaman ve her zaman" olmak üzere 5 dereceli hale dönüştürülmüştür. Maddeler 1, 2, 3, 4 ve 5 olarak puanlanmaktadır.

Ölçek üç alt ölçeğe sahiptir. Bu çalışmada arkadaşların özerklik destekleyiciliğini sorgulamak için geliştirilmiş "kontrole karşı özerklik desteği" alt ölçeğindeki 4 madde kullanılmıştır.

Ölçeğin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, alt ölçek düzeyinde hesaplanmıştır. Buna göre modelde kullanılan 4 maddenin yer aldığı "kontrole karşı özerklik desteği" alt ölçeği için asıl uygulamanın iç tutarlık katsayısı, .73 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca asıl form için test tekrarı güvenirlik çalışması yapılmış ve "kontrole karşı özerklik desteği" alt ölçeği için kararlılık katsayısı .69 olarak hesaplanmıştır.

4. 4. 3. Çocuklar için benlik algısı profili: Çocukların okul yaşamında kendileriyle ilgili yeterlik algısını ölçmek için Susan Harter tarafından geliştirilen “Self

Perception for Profile" isimli ölçeğin Güçlü Şekercioğlu (2009) tarafından yapılan "Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili (ÇİBAP)" isimli uyarlama çalışması kullanılmıştır.

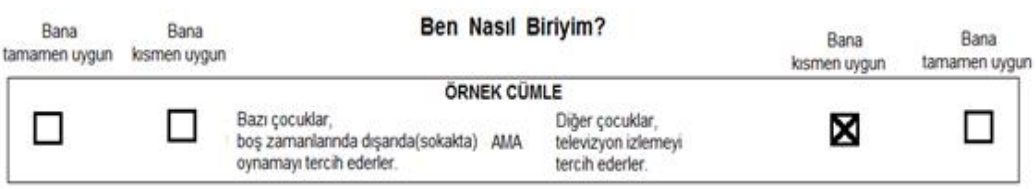
Ölçeğin uyarlama çalışması ön ve asıl uygulama aşamalarından oluşmaktadır. Ölçek çeviri formu, ilköğretim 3–8. sınıf öğrencilerinden ön uygulama için 513 ve asıl uygulama için 2806 olmak üzere toplam 3319 kişiye uygulanmıştır. Öğrenciler farklı sosyo-ekonomik düzeylerden seçilmiştir. Çocuklar için Benlik Algısı Profili, Harter tarafından geliştirilmiş ve 1985 yılında yayınlanmıştır. Orijinal ölçek, çocukların bir birey olarak öz-saygı ya da öz-değerlerine ilişkin genel algılarının yanı sıra, belirli alanlarla ilgili yeterliklerine ilişkin yargılarını da ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Ölçek, altı boyut ve toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar şunlardır:

1. Eğitsel Yeterlik
2. Sosyal Kabul
3. Atletik Yeterlik
4. Fiziksel Görünüm
5. Davranışsal Tavır
6. Genel Öz–Değer

Bu çalışmada söz konusu ölçeğin "eğitsel yeterlik" alt boyutundaki 6 madde kullanılmıştır. Eğitsel yeterlik alt ölçeği, eğitsel performans alanı içerisine giren, çocuğun algıladığı yetenek ya da yeterlikleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu açıdan maddeler, çocuğun okul çalışmalarında kendini başarılı algılayıp algılamadığı, kendisini arkadaşları kadar zeki görüp görmediği, okulda öğrendiklerini kolaylıkla hatırlayıp hatırlayamadığı gibi birtakım durumlar üzerinde durmaktadır.

ÇİBAP'ın madde biçimi araştırma kapsamında kullanılan diğer ölçeklerden farklı bir formattadır. Bu madde biçiminin örneği aşağıda Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3.

ÇİBAP örnek madde biçimi

Şekil 3'te görüldüğü gibi bu madde biçiminde, çocukların sırasıyla yapması gereken iki temel görev bulunmaktadır. Bunlardan ilki, çocukların sol taraftaki ya da sağ taraftaki çocuklardan hangisine daha çok benzediğine karar vermeleridir. Hangi taraftaki çocuğa daha çok benzediğine karar verdikten sonra çocukların ikinci yapması gereken, bu benzerliğin ne derece olduğunu *"bana tamamen uygun"* ya da *"bana kısmen uygun"* seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeleridir. Çocuklardan her bir madde için tek bir seçenek işaretlemesi istenmektedir.

Maddeler 1, 2, 3 ve 4 olarak puanlanmaktadır. 4 puan daha yeterli öz–yargıyı, 1 puan ise daha az yeterli öz–yargıyı göstermektedir. Her alt ölçekteki maddeler sol tarafta daha yeterli durum için üç madde ve sağ tarafta daha yeterli durum için üç madde biçiminde, dengeli bir şekilde yazılmıştır. Dolayısıyla sol tarafta daha yeterli olan tanımlama için madde puanları 4, 3, 2, 1 (soldan sağa) olarak puanlanmakta; sağ tarafta daha yeterli olan tanımlama için madde puanları 1, 2, 3, 4 (soldan sağa) olarak puanlanmaktadır.

Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, alt ölçek düzeyinde hesaplanmıştır. Buna göre "eğitsel yeterlik" alt boyutu için son uygulamanın iç tutarlık katsayısı, 5-8. sınıflar için .74 iken, 3-8. sınıflar için .72 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca şekillenen son form için test tekrarı güvenirliği çalışması yapılmış ve "eğitsel yeterlik" alt boyutu için kararlılık katsayısı .77 olarak bulunmuştur.

4. 4. 4. Yaşam alanlarında algılanan özerklik ölçeği: Öğrencilerin akademik alandaki özerklik algısını ölçmek için "Perceived Autonomy In Life Domains Scale (PALDS-16)" isimli ölçeğin (Vallerand, Blais, Lachance, 1990) araştırmacı tarafından yapılan uyarlama formu kullanılmıştır.

Ölçek, kişinin çeşitli yaşam alanlarındaki özerkliğe ilişkin kendini nasıl hissettiğini, bir başka ifadeyle çeşitli yaşam alanlarındaki özerklik algısını değerlendirmektedir. Dört boyutludur ve bu alt boyutlar, çeşitli yaşam alanlarıyla isimlendirilmiştir. Söz konusu dört yaşam alanı şunlardır:

1. Boş vakit ya da özel uğraşılar alanı
2. Kişiler arası ilişkiler alanı
3. Okul alanı
4. Genel olarak yaşam alanı

Bu çalışmada ölçeğin, okulda algılanan özerklikle ilgili "okul alanı" boyutunda yer alan dört maddesi kullanılmıştır. "Okul alanı" alt ölçeği, çocuğun okuldaki özerklik noktasında kendini nasıl hissettiğiyle ilgili maddelerden oluşmaktadır. Orijinal ölçekte her biri 7 birimli olarak değerlendirilen alt ölçeklerde dörder, toplamda 16 madde bulunmaktadır. Uyarlanan ölçek uzman görüşüne başvurularak 5 dereceli hale dönüştürülmüştür.

Maddeler 1, 2, 3, 4 ve 5 olarak puanlanmaktadır. 5 puan algılanan en yüksek özerklik hissini, 1 puan ise özerklik hissinin olmayışını göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16'dır.

Ölçeğin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, alt ölçek düzeyinde hesaplanmıştır. Buna göre "Okul alanı" alt boyutu için asıl uygulamanın iç tutarlık katsayısı, .81 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca asıl form için test tekrarı güvenirliği çalışması yapılmış ve "okul yaşam alanı" alt boyutu için kararlılık katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır.

4. 4. 5. Akademik motivasyon ölçeği: Öğrencilerin özerk akademik motivasyonunu ölçmek için Vallerand ve diğerlerinin geliştirdiği “Academic Motivation Scale (AMS)” isimli ölçek uyarlanmıştır. Ölçek Vallerand ve arkadaşları tarafından orijinali Fıransızca olarak geliştirilmiş, daha sonra İngilizce'ye çevrilmiştir (http://www.er.uqam.ca/nobel/r26710/LRCS/echelles_en.htm).

Ölçek, ilkokul düzeyindeki motivasyonun derecesini değerlendirir. Ölçekte öğrencilere okula niçin gittikleri, öğretmeni okuldayken niçin dinledikleri ve niçin ödev yaptıkları sorulmuş, her bir durum için maddeler şeklinde hazırlanan dört gerekçe sunulmuştur. Tablo 5'te gerekçelerden oluşan dört madde ve bu maddelerin hangi motivasyon tipine atıfta bulunduğuyla ilgili bir örnek sunulmuştur.

Öğrencilerden okulla ilgili bu üç farklı duruma ilişkin davranışlarının gerekçelerinin derecesini belirlemeleri istenmektedir. Tüm gerekçeler, üç farklı durum için de aynı sırada verilmiştir. Gerekçeler içsel ve dışsal motivasyon ile güdüsüzlüğe atıfta bulunmaktadır. Bu gerekçeler aynı zamanda ölçeğin boyutlarını oluşturmaktadır.

Ölçek her biri üç maddeden oluşan dört alt boyuta ayrılmıştır ve bu alt boyutlar organizmik bütünleşme kuramında konu edilen çeşitli motivasyon tipleriyle isimlendirilmiştir. Söz konusu bu dört boyut şöyledir:

1. Belirlenmiş (özdeşleşmiş) dışsal motivasyon

2. Amotivasyon

3. İçe Alınmış (içselleştirilmiş) dışsal motivasyon

4. İçsel motivasyon

Ölçekte her biri 5 birimli olarak değerlendirilen toplam 12 madde bulunmaktadır. Maddeler 1, 2, 3, 4 ve 5 olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınacak puan aşağıdaki formule göre hesaplanmaktadır.

[(2 X İçsel motivasyon) + Özdeşleşmiş motivasyon] – [İçe alınmış motivasyon + (2 X Amotivasyon)]

Buna göre ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan +12, en düşük toplam puan ise -12'dir.

Tablo 4.

Akademik Motivasyon Ölçeğinden Dört Örnek Madde

Okula gitme sebebine ilişkin gerekçeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Genellikle	Çoğu zaman	Her zaman
1. Okula kendim istediğim için gidiyorum: *Belirlenmiş (özdeşleşmiş) dışsal motivasyon*	○	○	○	○	○
2. Niçin okula gittiğimi bilmiyorum; aslında okula gitmenin ya da gitmemenin hayatımda önemli bir fark oluşturduğunu düşünmüyorum: *Amotivasyon*	○	○	○	○	○
3. Ailem, öğretmenim ya da çevrem istediği için okula gidiyorum: *İçe Alınmış (içselleştirilmiş) dışsal motivasyon*	○	○	○	○	○
4. Okula gitmek zevkli olduğu için ve okulda olmaktan keyif aldığım için okula gidiyorum: *İçsel motivasyon*	○	○	○	○	○

Ölçeğin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca test tekrarı güvenirlik çalışması yapılmış ve kararlılık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

4. 4. 6. Akademik Başarı Değişkeni için Kullanılan Not Ortalamaları: Öğrencilerin 5. sınıf birinci dönem ortalaması ve 5. sınıf ikinci dönem not ortalaması akademik başarının yordayıcısı olarak kullanılmıştır. Bu durumda başlangıçta akademik başarı gizil değişkeni için iki farklı gözlenen değişken elde edilmiştir.

Ancak gerek yapısal eşitlik modeli için gizil değişkeni en az üç gözlenen değişkenle ölçmenin daha doğru bir yaklaşım olacağı bilgisine (Comrey, 1988) dayanarak gerekse kullanılan bilgisayar programının üçten az gözlenen değişkeni olan gizil değişkeni, gözlenen değişkenmiş gibi algılaması durumunu ortadan kaldırmak amacıyla "akademik başarı" gizil değişkeni için üçüncü bir gözlenen değişken daha oluşturulmuştur. Söz konusu bu değişken birinci ve ikinci dönem not ortalamalarının aritmetik ortalaması alınarak hesaplanmıştır.

Ayrıca öğretmenlerin iyi niyetlerle ya da başarıya teşvik etmek amacıyla yüksek not takdir etme durumu söz konusu olabileceğinden okul idaresi otomasyonundan elde edilen başarı notlarıyla ilgili öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş, onlara söz konusu akademik ortalamanın öğrencinin gerçek durumunu yansıtıp yansıtmadığı sorulmuştur. Bazı öğrenciler için, okul belgelerindeki resmi kayıtlarda, öğretmenin "5 (pekiyi)" olarak takdir ettiği görülen puan, yine aynı sınıf öğretmeninin takdiriyle ve öğrencinin akademik etkinliklerdeki o zamana kadarki durumu göz önünde tutularak 4.5 ya da 4'e çekilmiştir. Yine aynı şekilde bazı öğrenciler için, resmi kayıtlarda "4 (iyi)" olarak takdir edilmiş puan, 3.5 ya da 3'e çekilmiştir. Öğretmenlerin hiçbiri, hiçbir öğrenci için resmi kayıtlardakinden fazlasını hakettiğiyle ilgili bir görüş bildirmemiş bu sebeple, hiçbir öğrenci için öğretmen görüşüyle not yükseltme yapılmamıştır.

4. 4. 7. Açık uçlu soru formu

Öğrencilere, araştırma kapsamında test edilen modelin her bir değişkenini sorgulayacak kapsam geçerliliğine sahip 7 açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırmacı, açık uçlu soruları iki aşamada hazırlamıştır. İlk aşamada sorular beşinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu on kişilik ve dördüncü sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 15 kişilik iki ayrı gruba uygulanmış ve sorularla ilgili ilk tepkiler elde edilmiştir. Bu uygulama sırasında her iki sınıftan da açık uçlu sorularla ilgili anlaşılmayan durumları bildirmeleri özellikle istenmiş, öğrencilerin her tepkisi not edilmiştir.

İkinci aşamada sorular bu dönütler yoluyla yeniden düzenlenmiş; bu kez sadece beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan 15 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Sorulara, alınan ikinci tepkiler doğrultusunda son şekli verilmiştir.

Sorular, yapılandırılmış açık uçlu soru formu hazırlanarak uygulanmıştır. Öğrenciler verdiği yazılı cevaplar betimsel analize tabi tutulmuştur.

Betimsel analizi gerçekleştirilen veri setinin kodlama güvenirliği için öğrencilerin çeşitli durumlardaki motivasyon kaynaklarını sorgulayan 5., 6. ve 7. sorulara verilen tepkilerin araştırmacın oluşturduğu kategoriyi temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda bir alan uzmanına 5., 6. ve 7. sorulara verilen tepkilerin oluşturduğu döküman ile araştırmacının oluşturduğu temalandırma listeleri verilmiştir. Uzmandan bu iki veriyi kullanarak yeniden bir temalandırma yapması istenmiştir.

Karşılaştırmalarda "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" sayıları tespit edilerek sorular için oluşturulan temalandırmanın güvenirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

(Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100)

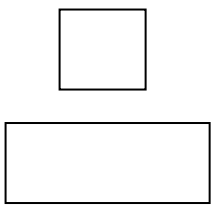
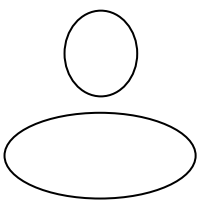
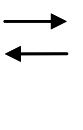
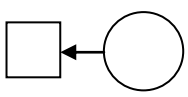
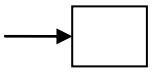
Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasında 5. soru için % 91, 6. soru için % 88 ve 7. soru için % 86 oranında bir güvenirlik sağlanmıştır.

1., 2., 3. ve 4. sorular için, soruların öğrencileri "evet, hayır, bazen, genellikle" cevaplarına götüren yapısı ve cevapların araştırmacı tarafından sunulma şekli dikkate alınarak söz konusu formülle güvenilirlik hesaplaması yapılmamıştır.

5. Verilerin Analizi

Araştırma, karma modelin yapılandırılmasıyla şekillenmiştir ve bu bağlamda hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Nicel veri toplamak amacıyla işe koşulan ölçek maddelerine verilen tepkiler, yapısal eşitlik modeliyle (YEM) analiz edilmiştir. Yapısal eşitlik modeli ölçülen ve gizil değişkenler arasındaki "nedensel" ilişkileri sınamada kullanılan kapsamlı ve çok yönlü bir istatistiksel yaklaşımdır. Yapısal eşitlik modelinin temelinde, kuramsal olarak oluşturulan yapısal modellerin hipotez testleri

yoluyla çözümlenmesi yatmaktadır. Bu yapısal modeller, değişkenler arasındaki nedensellik bağlarına dayalıdır (Byrne, 2010).

Kategori	*Sembol*	*Açıklama*
Değişkenler		
Gözlenen değişken		Araştırmacı tarafından ölçülen değişkendir. Açık (manifest) değişken ya da örtük değişkenleri ölçme amacıyla kullanıldığında gösterge (indicator) olarak da adlandırılır. Gözlenen değişkenlerin gösterilmesinde aynı zamanda dikdörtgen şekli de kullanılır.
Gizil/Örtük değişken		Gözlenemeyen ya da varsayımsal yapı olarak tanımlanır. Faktör olarak da adlandırılır. Örtük değişkenlerin gösterilmesinde aynı zamanda elips şekli de kullanılır.
Değişkenler arasındaki oklar ve ilişkiler		
Doğrudan etki		İki değişken arasındaki tek yönlü ilişkiye atıfta bulunur. Örneğin, X→ Y durumunda X'in Y'yi tek yönlü bir yolla etkilediği varsayılır.
Karşılıklı etki/Korelasyon ya da Kovaryans		İki değişken arasındaki karşılıklı ilişkiye atıfta bulunur. X1↔ X2 örneğinde X1 ve X2 arasındaki etki iki yönlüdür. İki değişken arasında ortak değişkenliğin olduğu varsayılır.
Regresyon		Gizil değişkenle gözlenen değişken arasındaki regresyonu anlatır.
Hata varyansı		Gözlenen değişkenin hata varyansını anlatır.

Şekil 4.

YEM şemaları için semboller ve ilişkiler

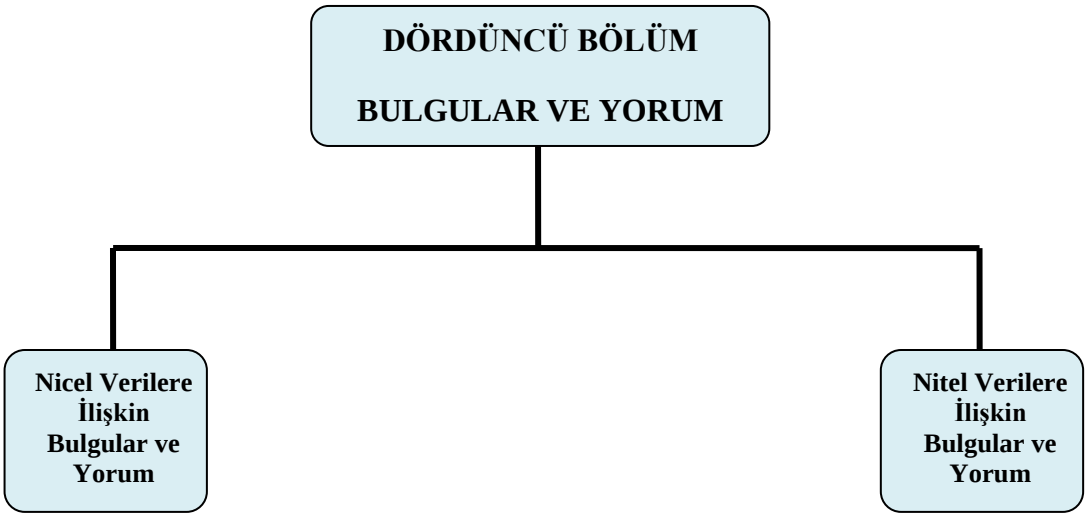
Kline (2005), *"bir resim, bin kelimeden değerlidir"* sözü ile araştırmacının analiz sonunda tanımladığı modeli görselleştirmesinin avantajına vurgu yapmaktadır. YEM tekniklerini kullanan araştırmacılar, varsayımlarını ve analiz sonuçlarını göstermek için sıklıkla yol şemaları kullanırlar, ancak yapısal modeli şemalar üzerinden yorumlayabilmek önemli bir beceridir. Ancak YEM'de ortak bir işaretler sistemi olmaması nedeniyle bir güçlük söz konusudur. Şekil 4'te, bu araştırmada kullanılan semboller ve anlamlarına değinilmiştir.

Nitel veri toplamak amacıyla işe koşulan açık uçlu sorular ise, betimsel analiz yaklaşımıyla yorumlanmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen kavramsal çerçeve veya temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir.

Betimsel analiz, daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Betimsel analizde, araştırmaya katılan kişilerden alınan görüşlerin özüne dokunmadan "ne" sorusuna yanıt aranır ve görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak (veya artırmak) için kullanılan en önemli iki ölçüttür. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu araştırmaya özgü olarak, nitel araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla veri toplama ve veri analiz süreçleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Güvenirlik için ise öğrencilerin çeşitli durumlar için motivasyon kaynaklarını sorgulayan 5., 6. ve 7. sorulara verilen tepkilerin, araştırmacın oluşturduğu kategoriyi temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur.



BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öz belirlemeyle ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerin birbiriyle ilişkisine bakılarak var olan durum ortaya konmaya çalışılmış, test edilen kuramsal modelle ilgili bulgular aktarılmıştır.

Nicel ölçümler sonucu toplanan veriler için kovaryans matriksi, gizil ve gözlenen değişkenlerin birbirlerine doğrudan-dolaylı-toplam etkisi ve model uyum indeksleri açıklanmıştır.

Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen nitel bulgular ise iki ayrı akademik başarı seviyesindeki gruba göre yorumlanmıştır. Bu iki grup yüksek ve iyi başarılı öğrenciler ile başarı düzeyi vasat ve vasatın altında olan öğrencilerden oluşmaktadır. Ayırımın "başarı" kriterine göre yapılmasının sebebi, test edilen modeldeki tüm değişkenlerin "akademik başarı" kriterine doğrudan ya da dolaylı etkisi olduğu düşüncesidir.

1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan soruların cevaplarına ilişkin bulgular paylaşılmıştır. Kuramsal model, path analizi yoluyla sınanmıştır. Öncelikle Amos-20 paket programda analize tabi tutulan verilerin kovaryans matrisi verilmiş (Tablo 5), ardından modele ait standardize edilmemiş sonuçlar (Tablo 6) ve modelin standart diyagramına ait standardize edilmiş sonuçlar (Tablo 7) paylaşılmıştır.

Tablo 5

Gizil ve Gözlenen Değişkenlere Ait Kovaryans Matrisi

	basari3	basari2	basari1	indeks4	indeks3	indeks2	indeks1	yaö2	yaö6	yaö11	yaö15	çibap6	çibap5	çibap4	çibap3	çibap2	çibap1	aibs3	aibs5	aibs10	ibs3	ibs5	ibs10
basari3	2,38																						
basari2	2,33	2,33																					
basari1	2,35	2,30	2,37																				
indeks4	8,23	8,08	8,24	54,26																			
indeks3	1,44	1,38	1,43	9,63	8,27																		
indeks2	10,87	10,71	10,87	43,39	9,75	71,37																	
indeks1	4,16	4,08	4,14	15,21	3,71	21,29	14,90																
yaö2	1,58	1,55	1,58	5,66	,92	7,05	2,84	1,79															
yaö6	1,89	1,84	1,89	7,29	1,53	8,87	3,79	1,32	2,25														
yaö11	1,83	1,79	1,84	7,13	1,63	8,79	3,89	1,27	2,08	2,16													
yaö15	1,86	1,83	1,87	7,33	1,36	8,94	3,88	1,33	2,10	2,08	2,37												
çibap6	1,68	1,64	1,68	6,50	1,00	8,05	3,36	1,13	1,43	1,40	1,41	1,45											
çibap5	1,75	1,71	1,75	6,95	1,29	8,29	3,06	1,17	1,53	1,51	1,54	1,39	1,63										
çibap4	1,42	1,40	1,43	5,11	1,14	7,00	2,80	,96	1,10	1,09	1,13	1,08	1,10	1,18									
çibap3	1,56	1,52	1,55	6,30	1,11	7,82	3,31	1,06	1,42	1,38	1,39	1,19	1,26	1,01	1,38								
çibap2	1,57	1,55	1,58	6,90	1,34	8,44	2,74	1,07	1,39	1,38	1,42	1,21	1,30	1,05	1,15	1,40							
çibap1	1,63	1,61	1,64	6,41	1,06	8,67	3,20	1,10	1,43	1,41	1,49	1,30	1,39	1,06	1,19	1,29	1,48						
aibs3	,76	,72	,77	1,54	1,17	4,23	1,53	,50	,68	,66	,66	,49	,50	,59	,48	,56	,54	1,48					
aibs5	,36	,35	,36	1,43	1,02	2,44	,61	,22	,35	,38	,29	,29	,31	,26	,23	,30	,25	,37	,65				
aibs10	,34	,33	,35	,75	,80	2,06	,40	,21	,32	,32	,29	,19	,25	,26	,10	,28	,24	,61	,42	,74			
ibs3	1,26	1,24	1,26	5,21	1,18	6,60	2,02	,86	1,17	1,13	1,17	,92	1,01	,73	,85	,98	,95	,59	,28	,25	1,22		
ibs5	1,38	1,37	1,38	6,93	1,47	7,04	2,34	,96	1,27	1,23	1,19	1,07	1,15	,80	1,00	1,10	1,05	,27	,40	,24	1,11	1,55	
ibs10	1,06	1,05	1,06	4,93	1,27	5,37	1,88	,74	,96	,96	,87	,82	,93	,61	,76	,81	,75	,23	,37	,24	,82	1,07	1,01

Tablo 6

Modele Ait Standardize Edilmemiş Sonuçlar

			Regresyon ağırlığı	Standart hata	p
yeterlikalgisi	<---	ozerklikdestek1	1,02	,04	***
ozerklikalgisi	<---	ozerklikdestek1	1,17	,05	***
yeterlikalgisi	<---	ozerklikdestek2	,07	,04	,12
ozerklikalgisi	<---	ozerklikdestek2	,18	,06	,00
ozrkmotivasyon	<---	ozerklikdestek1	,25	,07	***
ozrkmotivasyon	<---	ozerklikdestek2	,17	,05	,00
ozrkmotivasyon	<---	yeterlikalgisi	2,23	,10	***
ozrkmotivasyon	<---	ozerklikalgisi	,01	,05	,02
basari	<---	ozrkmotivasyon	,52	,02	***
ibs10	<---	ozerklikdestek1	1,00		
ibs5	<---	ozerklikdestek1	1,32	,03	***
ibs3	<---	ozerklikdestek1	1,07	,03	***
aibs10	<---	ozerklikdestek2	1,00		
aibs5	<---	ozerklikdestek2	,75	,04	***
aibs3	<---	ozerklikdestek2	1,08	,06	***
çibap1	<---	yeterlikalgisi	1,00		
çibap2	<---	yeterlikalgisi	,96	,02	***
çibap3	<---	yeterlikalgisi	,93	,02	***
çibap4	<---	yeterlikalgisi	,82	,02	***
çibap5	<---	yeterlikalgisi	1,05	,02	***
çibap6	<---	yeterlikalgisi	,99	,02	***
yaö15	<---	ozerklikalgisi	1,00		
yaö11	<---	ozerklikalgisi	,99	,01	***
yaö6	<---	ozerklikalgisi	1,00	,02	***
yaö2	<---	ozerklikalgisi	,63	,02	***
indeks1	<---	ozrkmotivasyon	1,00		
indeks2	<---	ozrkmotivasyon	2,64	,10	***
indeks3	<---	ozrkmotivasyon	,41	,04	***
indeks4	<---	ozrkmotivasyon	2,09	,09	***
basari1	<---	basari	1,00		
basari2	<---	basari	,99	,01	***
basari3	<---	basari	1,01	,00	***

Tablo 7'de modelde yer alan değişkenlerin karşılaştırılabilmesi için ortak bir referans sağlaması açısından parametrelerin standardize edilmiş sonuçları verilmiştir.

Tablo 7

Modele Ait Standardize Edilmiş Sonuçlar

			Regresyon ağırlığı
yeterlikalgisi	<---	ozerklikdestek1	,80
ozerklikalgisi	<---	ozerklikdestek1	,72
yeterlikalgisi	<---	ozerklikdestek2	,04
ozerklikalgisi	<---	ozerklikdestek2	,09
ozrkmotivasyon	<---	ozerklikdestek1	,10
ozrkmotivasyon	<---	ozerklikdestek2	,04
ozrkmotivasyon	<---	yeterlikalgisi	,91
ozrkmotivasyon	<---	ozerklikalgisi	,14
basari	<---	ozrkmotivasyon	,81
ibs10	<---	ozerklikdestek1	,89
ibs5	<---	ozerklikdestek1	,94
ibs3	<---	ozerklikdestek1	,86
aibs10	<---	ozerklikdestek2	,86
aibs5	<---	ozerklikdestek2	,69
aibs3	<---	ozerklikdestek2	,65
çibap1	<---	yeterlikalgisi	,94
çibap2	<---	yeterlikalgisi	,93
çibap3	<---	yeterlikalgisi	,91
çibap4	<---	yeterlikalgisi	,87
çibap5	<---	yeterlikalgisi	,94
çibap6	<---	yeterlikalgisi	,94
yaö15	<---	ozerklikalgisi	,94
yaö11	<---	ozerklikalgisi	,98
yaö6	<---	ozerklikalgisi	,97
yaö2	<---	ozerklikalgisi	,68
indeks1	<---	ozrkmotivasyon	,72
indeks2	<---	ozrkmotivasyon	,87
indeks3	<---	ozrkmotivasyon	,40
indeks4	<---	ozrkmotivasyon	,79
basari1	<---	basari	,99
basari2	<---	basari	,99
basari3	<---	basari	1,00

Tablo 7 incelendiğinde özerklik destek1 olarak adlandırılan öğretmen özerklik destekleyiciliğiyle ilgili ölçek puanı 1 standart sapma değeri arttığında yeterlik algısının .80, özerklik algısının .72 düzeyinde arttığı görülmektedir. Benzer şekilde özerklik

destek2 olarak adlandırılan arkadaş özerklik destekleyiciliğiyle ilgili ölçek puanı 1 sapma arttığında yeterlik algısının .04, özerklik algısının .09 düzeyinde arttığı görülmektedir. Tabloya göre özerklik destek1 değişkeninin özerk motivasyon üzerindeki etkisi .10 iken özerklik destek2 değişkeninin özerk motivasyon üzerindeki etkisi .04'tür ve bu ilişki anlamsız çıkmıştır.

Tablo 7'den anlaşılacağı üzere yeterlik algısı puanları 1 sapma arttığında özerk motivasyonda .91'lik bir artış olmaktadır. Ancak özerklik algısının özerk motivasyona etkisi .14 birim kadardır. Son olarak özerk motivasyon 1 sapma değerinde arttığında akademik başarı .81 oranında artmaktadır.

Tablo 8, Tablo 9 ve Tablo 10 'da modelde yer alan değişkenlerin birbirine doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri verilmiştir.

Tablo 8

Değişkenlerin Birbirine Doğrudan Etkileri

	ozerklikdestek1	ozerklikdestek2	ozerklikalgisi	yeterlikalgisi	ozrkmotivasyon	basari
ozerklikalgisi	,72	,09	,00	,00	,00	,00
yeterlikalgisi	,80	,04	,00	,00	,00	,00
ozrkmotivasyon	,10	,04	,14	,91	,00	,00
basari	,00	,00	,00	,00	,81	,00
basari3	,00	,00	,00	,00	,00	1,00
basari2	,00	,00	,00	,00	,00	,99
basari1	,00	,00	,00	,00	,00	,99
indeks4	,00	,00	,00	,00	,79	,00
indeks3	,00	,00	,00	,00	,40	,00
indeks2	,00	,00	,00	,00	,87	,00
indeks1	,00	,00	,00	,00	,72	,00
yaö2	,00	,00	,68	,00	,00	,00
yaö6	,00	,00	,97	,00	,00	,00
yaö11	,00	,00	,98	,00	,00	,00
yaö15	,00	,00	,94	,00	,00	,00
çibap6	,00	,00	,00	,94	,00	,00
çibap5	,00	,00	,00	,94	,00	,00
çibap4	,00	,00	,00	,87	,00	,00
çibap3	,00	,00	,00	,91	,00	,00
çibap2	,00	,00	,00	,93	,00	,00
çibap1	,00	,00	,00	,94	,00	,00
aibs3	,00	,65	,00	,00	,00	,00
aibs5	,00	,69	,00	,00	,00	,00
aibs10	,00	,86	,00	,00	,00	,00
ibs3	,86	,00	,00	,00	,00	,00
ibs5	,94	,00	,00	,00	,00	,00
ibs10	,89	,00	,00	,00	,00	,00

Tablo 8 incelendiğinde özerklik destek1 değişkeninin özerklik algısına, yeterlik algısına ve özerk motivasyona doğrudan etkisi olduğu görülmektedir (.72, .80, .10). Benzer şekilde özerklik destek2 değişkeninin özerklik algısına, yeterlik algısına ve özerk motivasyona doğrudan etkisi olduğu görülmektedir (.09, .04, .04). Tablo 8'e göre özerklik algısı ve yeterlik algısı değişkenlerinin özerk motivasyona (.14, .91); özerk motivasyonun da başarıya doğrudan etkisi söz konusudur (.81).

Tablo 9

Değişkenlerin Birbirine Dolaylı Etkileri

	ozerklikdestek1	ozerklikdestek2	ozerklikalgisi	yeterlikalgisi	ozrkmotivasyon	basari
ozerklikalgisi	,00	,00	,00	,00	,00	,00
yeterlikalgisi	,00	,00	,00	,00	,00	,00
ozrkmotivasyon	,73	,04	,00	,00	,00	,00
basari	,77	,08	,00	,86	,00	,00
basari3	,77	,08	,00	,86	,95	,00
basari2	,76	,08	,00	,86	,94	,00
basari1	,76	,08	,00	,86	,94	,00
indeks4	,64	,07	,00	,72	,00	,00
indeks3	,32	,03	,00	,36	,00	,00
indeks2	,71	,07	,00	,80	,00	,00
indeks1	,59	,06	,00	,66	,00	,00
yaö2	,49	,06	,00	,00	,00	,00
yaö6	,70	,09	,00	,00	,00	,00
yaö11	,70	,09	,00	,00	,00	,00
yaö15	,68	,08	,00	,00	,00	,00
çibap6	,75	,04	,00	,00	,00	,00
çibap5	,75	,04	,00	,00	,00	,00
çibap4	,69	,04	,00	,00	,00	,00
çibap3	,72	,04	,00	,00	,00	,00
çibap2	,74	,04	,00	,00	,00	,00
çibap1	,75	,04	,00	,00	,00	,00
aibs3	,00	,00	,00	,00	,00	,00
aibs5	,00	,00	,00	,00	,00	,00
aibs10	,00	,00	,00	,00	,00	,00
ibs3	,00	,00	,00	,00	,00	,00
ibs5	,00	,00	,00	,00	,00	,00
ibs10	,00	,00	,00	,00	,00	,00

Tablo 9 incelendiğinde özerklik destek1 değişkeninin özerk motivasyon ve başarı üzerinde dolaylı etkisi olduğu görülmektedir (.73 ve .77). Özerklik destek2 değişkeni de özerk motivasyon ve başarı üzerinde .04 ve .08'lik dolaylı bir etkiye sahiptir. Tabloya göre yeterlik algısı değişkeninin başarıya .86'lık bir dolaylı etkisi söz konusudur.

Tablo 10.

Değişkenlerin Birbirine Toplam Etkileri

	ozerklikdestek1	ozerklikdestek2	ozerklikalgisi	yeterlikalgisi	ozrkmotivasyon	basari
ozerklikalgisi	,72	,09	,00	,00	,00	,00
yeterlikalgisi	,80	,04	,00	,00	,00	,00
ozrkmotivasyon	,81	,09	,14	,91	,00	,00
basari	,77	,08	,00	,86	,81	,00
basari3	,77	,08	,00	,86	,95	1,00
basari2	,76	,08	,00	,86	,94	,99
basari1	,76	,08	,00	,86	,94	,99
indeks4	,64	,07	,00	,72	,79	,00
indeks3	,32	,03	,00	,36	,40	,00
indeks2	,71	,07	,00	,80	,87	,00
indeks1	,59	,06	,00	,66	,72	,00
yaö2	,49	,06	,68	,00	,00	,00
yaö6	,70	,09	,97	,00	,00	,00
yaö11	,70	,09	,98	,00	,00	,00
yaö15	,68	,08	,94	,00	,00	,00
çibap6	,75	,04	,00	,94	,00	,00
çibap5	,75	,04	,00	,94	,00	,00
çibap4	,69	,04	,00	,87	,00	,00
çibap3	,72	,04	,00	,91	,00	,00
çibap2	,74	,04	,00	,93	,00	,00
çibap1	,75	,04	,00	,94	,00	,00
aibs3	,00	,65	,00	,00	,00	,00
aibs5	,00	,69	,00	,00	,00	,00
aibs10	,00	,86	,00	,00	,00	,00
ibs3	,86	,00	,00	,00	,00	,00
ibs5	,94	,00	,00	,00	,00	,00
ibs10	,89	,00	,00	,00	,00	,00

Sonuçlar ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okulla ilgili konularda öğretmenlerinden aldığı özerklik desteğinin onların akademik yeterliklerini doğrudan etkilediğini ancak yakın arkadaşlarından aldığı özerklik desteğinin akademik yeterliliği etkilemediğini göstermektedir.

İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okulla ilgili konularda öğretmenlerinden aldığı özerklik desteği onların akademik özerkliklerini de doğrudan etkilemektedir. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okulla ilgili konularda yakın arkadaşlarından aldığı özerklik desteğinin onların akademik özerkliklerine doğrudan fakat zayıf etkisi söz konusudur.

İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okulla ilgili konularda öğretmenlerinden aldığı özerklik desteği onların özerk akademik motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okulla ilgili konularda yakın arkadaşlarından aldığı özerklik desteği onların özerk akademik motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir.

İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin kendileriyle ilgili algıladıkları akademik yeterlik, özerk (öz belirlenmiş) akademik motivasyonlarını kuvvetli ve doğrudan etkilemektedir. Ancak öğrencilerin kendileriyle ilgili algıladıkları akademik özerkliğin onların özerk (öz belirlenmiş) akademik motivasyonlarına etkisi doğrudan olmakla beraber düşüktür. Son olarak ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin özerk (öz belirlenmiş) akademik motivasyonları, onların okul performansını (akademik başarı) doğrudan ve kuvvetli etkilemektedir.

Modelin Uyum İndeksleri

Araştırmada nihai modele ilişkin elde edilen uyum katsayıları kabul edilen sınırlarda çıkmıştır. NFI, CFI, GFI ve AGFI'nın .90'ın üzerinde çıkması o modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Sümer, 2000). Analiz sonucunda kuramsal modelin ki kare ($א^2$=1795.8 p< .01) iyilik uyum indeksi yüksek ve manidar çıkmıştır. Bu değerin yüksek ve manidar çıkması modelin uyum göstermediği şeklinde yorumlanmasına rağmen (Hoyle, 1995; Sümer, 2000) büyük örneklemlerde tek başına çok fazla anlam ifade etmemektedir (Tabachnick ve Fidel, 2007). Bu nedenle daha iyi bir ölçüt olan ki kare değerinin serbestlik derecesine oranına ($א^2$/sd) bakılmıştır. Bu oranın kabul edilebilir değeri $א^2$/sd ≤ 5 olmalıdır (Kline, 2005). Yapılan analize bakıldığında ise bu değerin belirtilen kesme noktasından daha yüksek olduğu ($א^2$/sd= 1795.8/290= 6.19) görülmektedir.

Fakat, path modeline ait RMSEA, RMR değerlerinin 0.01'den küçük olmasının kabul edilebilir olduğu ve örneklem sayısı yüksek gruplarda ki kare değerinin yüksek çıkmasının muhtemel olduğu belirtilmektedir (Şimşek, 2007). Araştırmada modelin bazı indeksler (AGFI, CFI, GFI, NFI) için "iyi" bazı indeksler (RMSA, RMR) için "kabul edilebilir" uyum gösterdiğini söylemek mümkündür.

Analizde uyum indekslerinden biri olan RMSEA incelendiğinde yüksek olarak kabul edilen 0.083 değeri elde edilmiştir. RMSEA'nın .05'ten küçük olması mükemmel ve 0.08'den düşük olması iyi uyuma işaret ederken (Joreskob ve Sorbom, 1993), 0.10'dan düşük olması zayıf uyuma işaret etmektedir. Bu durumda elde edilen uyum indeksi (RMSA= 0.083), verilerle model arasında kabul edilir bir uyum olduğunu göstermektedir.

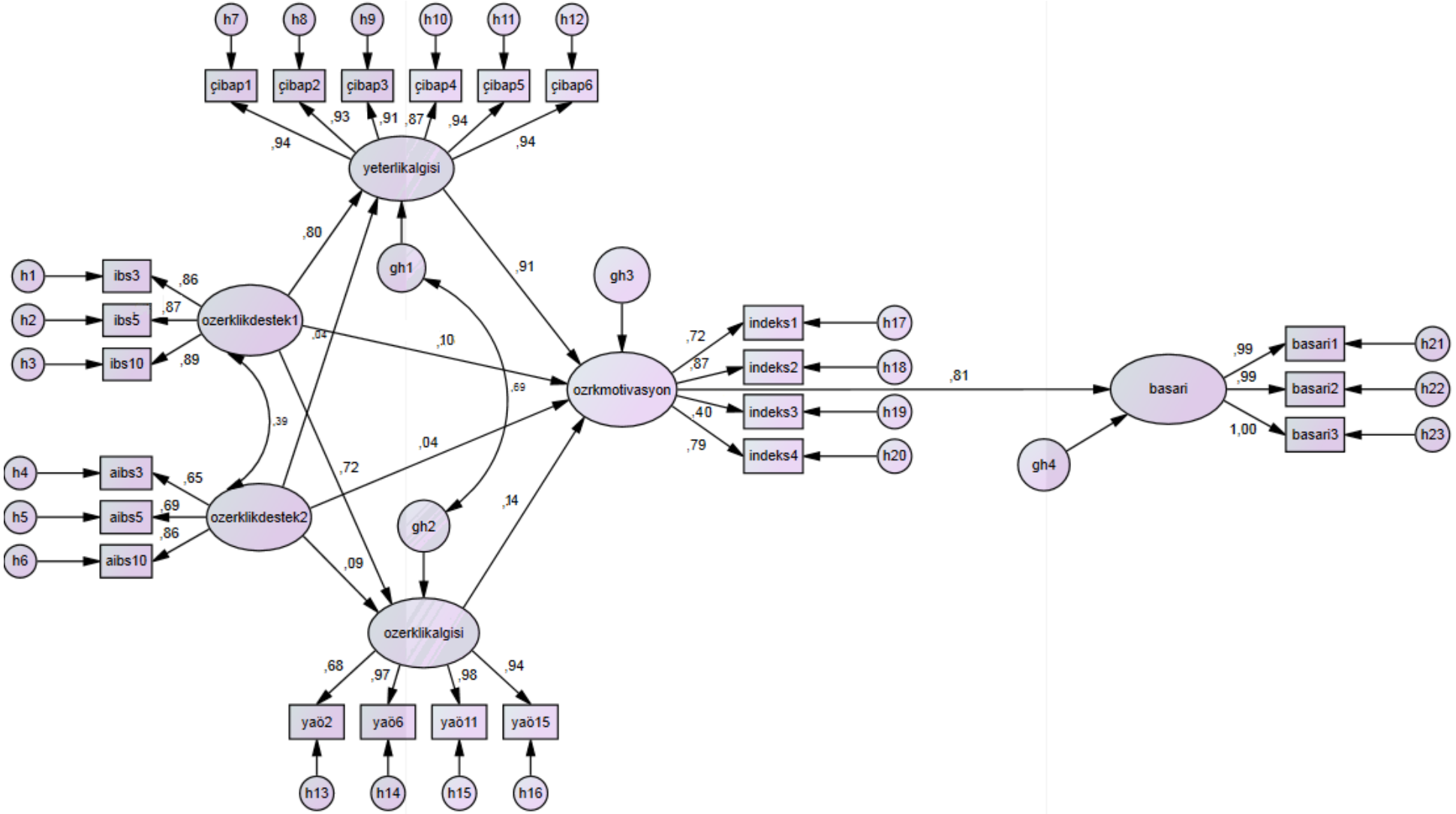
Tablo 11'deki AGFI, GFI, NFI uyum indeksleri incelendiğinde elde edilen değerler kabul edilebilir düzeydedir.

Tablo 11.

Nihai Modelin Uyum Katsayıları

Ki-Kare/Serbestlik Derecesi (χ^2 / sd)	6.19
Kestirim Hatası Kareler Ortalamasının Karekökü (RMSEA)	.0083
Normlaştırılmış Uyum indeksi (NFI)	.909
Hata Kareler Ortalaması Karekökü (RMR)	.059
Karşılaştırmalı Uyum indeksi (CFI)	.889
Uyum İyiliği indeksi (GFI)	.917
Düzeltilmiş Uyum iyiliği indeksi (AGFI)	.923

Bu istatistikler doğrultusunda oluşan modelin standart diyagramı aşağıdaki gibidir.



Şekil 5. *Oluşan modelin standart diyagramı*

2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin açık uçlu araştırma sorularına verdikleri cevaplar, iki grup için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu ayırım "akademik başarı" kriteri dikkate alınarak yapılmıştır. Ayırımın "başarı" kriterine göre yapılmasının sebebi, test edilen modeldeki tüm değişkenlerin "akademik başarı" gizil değişkenine doğrudan ya da dolaylı etkisi olduğu düşüncesidir. Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde çalışma grubunun ikiye bölünmesi ve betimsel analizin bu bölümlemeye göre yapılmasının diğer sebebi, farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin tepkilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir.

Gerek sınıf öğretmenlerinin objektif değerlendirmeleri gerekse yılsonu akademik ortalamalarına göre yüksek (çok iyi) ya da iyi düzeyde başarı gösteren öğrenciler bir grubu, vasat ya da vasatın altında zayıf olarak değerlendirilen öğrenciler ise diğer grubu oluşturmuştur.

Tablo 12'de ve şekillerde başarı seviyesi yüksek ya da iyi olan öğrencilerin oluşturduğu grup için "yüksek başarılı", başarı seviyesi vasat ya da zayıf olan öğrencilerin oluşturduğu grup için "düşük başarılı" kısaltmaları kullanılmıştır.

Tablo 12.

Açık Uçlu Sorulara Her İki Gruptan Cevap Veren Öğrenci Sayıları

Açık uçlu sorular	Yüksek başarılı (N:538)	Düşük başarılı (N:251)
	Soruya cevap veren öğrenci sayısı	Soruya cevap veren öğrenci sayısı
1.Öğretmen özerklik desteği	412	221
2.Arkadaş özerklik desteği	313	113
3. Algılanan özerklik	502	221
4. Algılanan yeterlik	418	215
5. Akademik motivasyon (Okul/ev ödevi yapma sebebi)	532	247
6. Akademik motivasyon (Okula gitme sebebi)	446	239
7. Akademik motivasyon (Öğretmeni dinleme sebebi)	390	211

Nicel ölçümler için, tüm ölçek maddelerine cevap veren ve değerlendirmeye dahil olan 849 kişi olmasına karşılık, nitel veriler için değerlendirilen kağıt sayısı

849'dan az olmuştur. Bu durumda, öğrencilerden bazılarının yetiştirememe gerekçesiyle hiçbir açık uçlu soruyu cevaplamaması, bazılarının ise bir ya da daha fazla soruyu cevapsız bırakması etkili olmuştur. Farklı sorular için farklı kişi sayısının olması da yine boş bırakılıp cevaplanmayan sorular sebebiyledir. Örneğin kendilerini özerk hissedip hissetmedikleriyle ilgili soruya başarılı öğrencilerden 402'si cevap vermişken, akademik görevlerin niçin yapıldığıyla ilgili soruya 532 kişi cevap vermiştir. Aşağıda yüksek başarılı ve düşük başarılı olarak adlandırılan iki farklı gruptaki öğrencilerin cevaplarıyla ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

2. 1. Öğretmen Özerklik Destekleyiciliğine İlişkin Bulgular

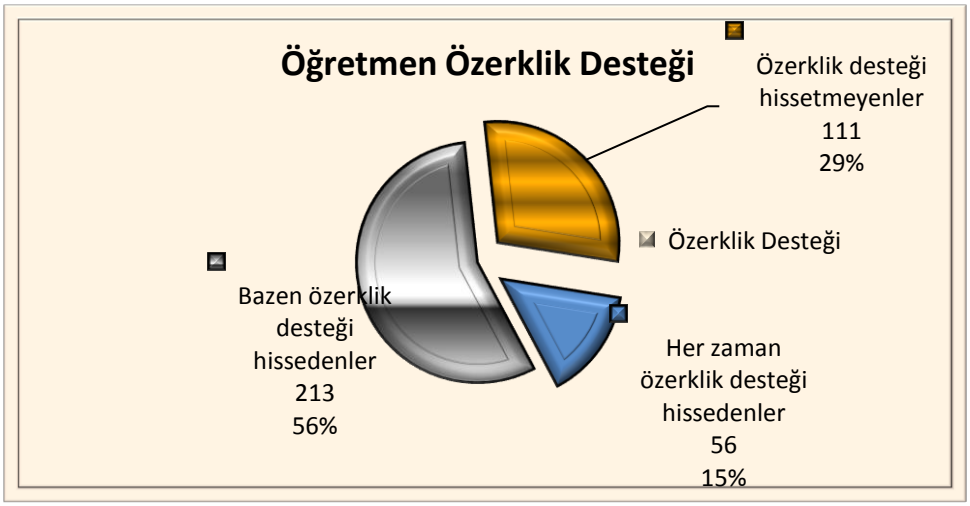
Aşağıda, dönem sonu akademik ortalamaları ve sınıf öğretmenlerinin yaptıkları değerlendirmelere göre yüksek (çok iyi) ya da iyi düzeyde başarı gösteren toplam 538 öğrenci ile dönem sonu akademik ortalamaları ve sınıf öğretmenlerinin yaptıkları değerlendirmelere göre akademik alanda vasat ya da zayıf olan toplam 251 öğrenciye ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

2. 1. 1. Yüksek başarılı öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle ilgili algıladıkları özerklik desteğine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin özerkliği destekleyici olup olmadığıyla ilgili soruya 412 öğrenci cevap vermiştir. Bu öğrencilerin 32'si, soruda neyin kastedildiğini anlayamadığını bildirmiş, dolayısıyla bu öğrenciler değerlendirme dışı tutulmuştur.

Şekil 6'daki grafik incelendiğinde cevabı değerlendirme dışı tutulan 32 öğrenci dışındaki 380 öğrencinin 213'ü böyle bir şeyi bazen hissettiğini dile getirirken, 111'i hiç bir zaman hissetmediğini, 56'sı ise öğretmeninin her zaman ve her durumda kendini rahat ve özgür hissettirdiğine dair açıklamalarda bulunmuştur.

Ortalamaya bakıldığında başarılı öğrencilerin % 71'i (% 56+ %15=71), yani yarıdan fazlası, bir şekilde özerklik desteği hissetmektedir. Bu bulgu, kuramda iddia edilen çevrenin özerklik destekleyici tutumunun, başarıyı olumlu yönde etkilediği yönündeki görüşlerle örtüşmektedir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991; Guay, Boggiano ve Vallerand, 2001; Wong, Wiest ve Cusick, 2002; Wößmann, Schütz, Lüdemann ve West, 2007; Wößmann, 2007; Gillet, Vallerand ve Lafrenière, 2012).



Şekil 6.

Yüksek Başarılı öğrencilerin öğretmenleriyle ilgili algıladıkları özerklik desteği

Öğretmen tarafından "bazen" özerklik destekleyiciliği hissettiğini iddia eden öğrencilerin verdikleri örneklerden, bu durumu aslında çok az yaşadıkları anlaşılmaktadır. Çünkü öğrencilerin çoğu, pano süslemek, sınıf başkanı seçmek, kulüplere üye olmak gibi benzer spesifik örnekleri dile getirmiştir. Oysa özerklik desteğinin varlığından söz edebilmek için, öğretmenin daha karmaşık akademik etkinliklerde de söz konusu desteği sergilemesi gerekir. Soruya ilişkin bazı öğrencilerin paylaştığı cümleler aşağıdaki gibidir.

"Evet, izin veriyor. Örneğin istediğim zaman sınıftan mantıklı sebeplerle çıkabilirim. Düşündüğümü korkmadan söyleyebilirim. Bir kere öğretmen hırka giymişti, güzel değildi. Ama ben bunu söyledim."

"Evet destekler. Bazen fikir verince iyi fikir der."

"Evet, destekler. Kendi sorunlarınızı kendiniz çözün ben karışmam der."

"Evet, mesela tahtaya kalkıp da yapamadığım olunca "sen yaparsın, sen bunu biliyorsun." diyor."

"Evet, destekliyor. Bir pano yapmıştık. Öğretmenimiz benim fikirlerime önem verdi. Ben ismini o olmasın dedim. Öğretmen kabul etti."

"Yani her zaman böyle bir şey olmaz."

"Bir gün öğretmenimiz bize arkadaşlarımızla yapmak için bir performans ödevi verdi ve beni bir yere koydu. Ben oraya gitmem deyince öğretmen benim yerimi değiştirdi."

"Sadece serbest etkinlik dersinde özgürüz. Çünkü o zaman istediğim kitabı okuyabiliyorum."

"Bu soruya cevap veremem, çünkü öyle bir şey hiç yaşamadım."

"Hayır, çünkü çok kızıyor."

"Öğretmen izin vermez. Çünkü biz kötü yaparız."

"Öğretmenim gezi kulübüne yazdı beni ama ben gezi kulübünde olmak istemiyordum."

"Evet, bazen destekler. Geçen sene 23 Nisanda sınıfı benim getirdiğim süslerle süsledik. Balonlara ismimizi yazdık. Herkes şiirini seçti. Tiyatroyu seçti."

"İster yapın ister yapmayın diyor. Yaptıklarınız, başarınız size ait diyor."

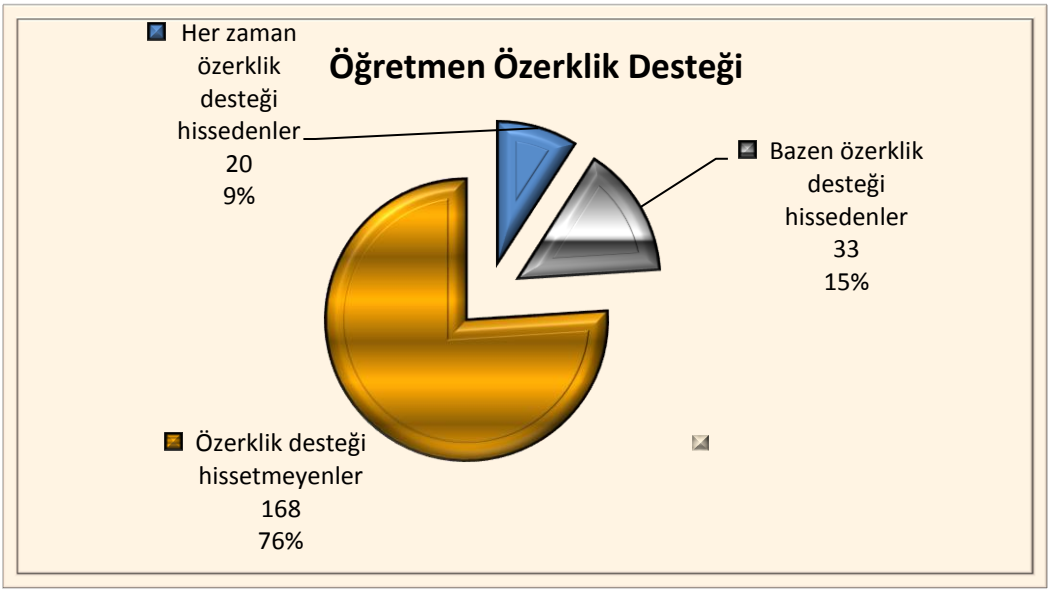
"Hayır, desteklemiyor. Hep kendi isteklerini yaptırıyor."

2. 1. 2. Düşük başarılı öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle ilgili algıladıkları özerklik desteğine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin özerkliği destekleyici olup olmadığıyla ilgili sorulan soruya 221 öğrenci cevap vermiştir. Soruya cevap veren 221 öğrencinin 168'i hiç bir zaman özerklik hissetmediğini dile getirirken, 33'ü böyle bir şeyi bazen hissettiğini, 20'si ise öğretmeninin her zaman ve her durumda kendini rahat ve özgür hissettirdiğine dair açıklamalarda bulunmuştur.

Şekil 7'den bu gruptaki öğrencilerin % 76'sının öğretmeni tarafından kontrol edicilik hissettiği görülmektedir. Öğretmenlerinin onların özerkliğini desteklediğini iddia eden 20 öğrencinin 12'sinin soruya sadece "Evet" yazarak cevap verdiği, kalan sekiz öğrenciden üçünün ise özerklik ve "sevme"yi karıştırdığı görülmüştür. Yani bu öğrenciler öğretmenlerinin ilgisini ya da kendilerini sevmesini özerklik olarak algılamaktadır. Örneğin bu öğrencilerden biri şunları anlatmıştır:

"Evet, destekler. Beni çok seviyor. Tatlım diyor. Annene selam söyle diyor. Derste hep gülerim, ona bakarım. Onu çok seviyorum. O bize hep destek olur."



Şekil 7

Düşük başarılı öğrencilerin öğretmenleriyle ilgili algıladıkları özerklik desteği

Öğretmenlerinin özerklik destekleyiciliğiyle ilgili soruya ilişkin öğrencilerin paylaştığı cümlelerden bazıları, aşağıdaki gibidir:

"Evet, öğretmen beni sever, yanıma gelir, güzel yapıyorsun der, destek olur."

"Beni desteklemez, söz hakkı vermez, herkese sorumluluk verdi bana görev vermedi. Ben kötü yaparım. Diyor sen sonra yaparsın. Ben de özgür olmak istiyorum."

"Pek değil beni istemeye istemeye fen kulübüne yolladı."

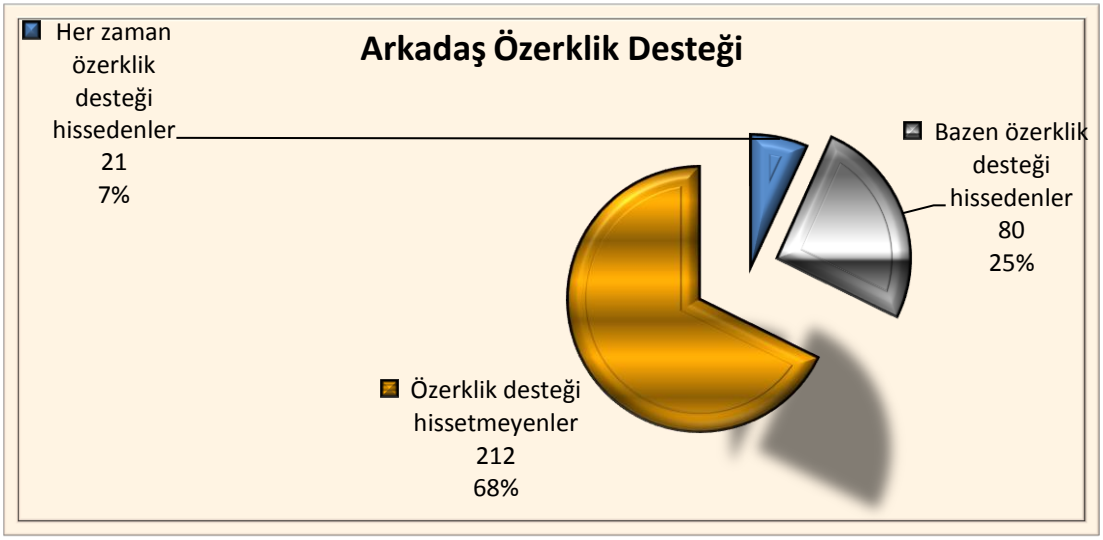
"Hayır. Ben aslında sınıf öğretmenimi hiç sevmiyorum. Hep kendi isteklerini yaptırıyor. Bedende okuma yaptırıyor."

"Ben hiç parmak kaldırmam, öğretmen bana bakmaz bile. Kendime çizerim, ders dinlemem."

2. 2. Arkadaş Özerklik Destekleyiciliğine İlişkin Bulgular

Arkadaşların özerkliği destekleyici olup olmadığıyla ilgili sorulan soruya, başarılı öğrenciler arasından 313; düşük başarılı öğrenciler arasından 113 kişi cevap vermiştir. Bu soruya bu kadar az tepki verilmesi, öğrencilerin sorudan ne kastedildiğini tam olarak anlayamamasıyla ilişkili olabileceği gibi, böyle bir durumu hiç yaşamadıkları için ne söyleyeceklerini kestirememiş olmalarıyla da açıklanabilir.

2. 2. 1. Başarılı öğrencilerin yakın arkadaşlarıyla ilgili algıladıkları özerklik desteğine ilişkin bulgular



Şekil 8.

Yüksek başarılı öğrencilerin arkadaşlarıyla ilgili algıladıkları özerklik desteği

Grafik incelendiğinde soruya cevap veren 313 öğrencinin 80'i, özerkliğinin arkadaşları tarafından desteklenmesi duygusunu bazen yaşadığını dile getirirken, 21'i özerkliğinin her zaman desteklendiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili soruya verdikleri tepkilerden, öğrencilerin % 68'inin arkadaşları tarafından özerklik desteği hissetmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Öyle ki 212 öğrenci, böyle bir durumun, hiç bir zaman söz konusu olmadığını anlatmıştır.

Literatürde yaygın bir görüş olarak sosyal desteğin ve bu sosyal grup içinde de özellikle arkadaş ya da akran desteğinin, akademik başarıda etkili olduğu

vurgulanmaktadır (Hartup, 1996; Wentzel ve Caldwell, 1997; Anderman ve Anderman, 1999; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura ve Zimbardo, 2000; Roseth, Johnson ve Johnson, 2008). Bu çalışmada ise, gerek başarılı öğrenciler gerekse akademik başarı açısından geride kalan öğrencilerin, arkadaşları tarafından özerkliğinin desteklenmesi ve teşvik edilmesi duygusunu, pek fazla yaşamadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak yüksek başarılı öğrencilerin tamamı arkadaşları tarafından özerklik desteği hissetmediğini vurgulamış değildir. Bu gruptaki öğrenciler içinde az da olsa arkadaşlarından özerklik desteği alanlar vardır. Araştırmacı, bu bulguyu yakın arkadaşlardan alınan özerklik desteğinin akademik başarıda etkisinin olmadığı şeklinde yorumlamamaktadır. Bu durum, kültürel birtakım özelliklerle ilişkili olabileceği gibi araştırmanın çalışma grubunun yaş ortalamasıyla da ilişkili olabilir.

Aşağıda öğrencilerin soruyla ilgili ifade ettikleri cümlelere yer verilmiştir.

Hayır, biz arkadaşlarla oyundan başka şey konuşmayız ki."

"Doğrusunu söyleyeyim. Bazen sınıfın en akıllısıyla aynı grupta olunca her şeye o karar veriyor çünkü sınıfın en akıllısı olduğunu biliyor."

"Hayır, çünkü bazılarını sevmediğim için ve onlar da beni sevmediği için desteklemezler."

"Bir arkadaşım var. Bir yerde hata yapsam hemen alay eder. Diğerleri öyle değil ama onlarda da beni desteklemez. Herkes ...yı destekler çünkü o sınıfın gözdesi.

"Hayır. Mesela, "Bunu mu işaretledin. O yanlış." deyip duruyorlar. Oysa bu benim kendi kararım."

"Hayır, onlar kendisini daha çok düşünüyor.

"Ben arkadaşlarımla buluşurum, oyun oynarım böyle konular umurumda olmaz."

"Evet destekliyorlar. Mesela sitedeki arkadaşlarım başkan olmam için beni desteklemişlerdi.

"Evet, arkadaşlarım futbol turnuvasına gelmemi istemişlerdi."

"Evet, destekliyorlar. Mesela resim yarışması olduğunda, sen kesin kazanırsın gir yarışmaya dediler."

"Aramız iyiyse, küs değilsek bazı konularda beni cesaretlendirirler. Sen iyi koşuyorsun derler. İyi gol atarım. Bir de kibar konuşuyorsun diyorlar. Sen konuş derler."

Arkadaşlarının özerklik destekleyici olup olmadığıyla ilgili soruya cevap verirken bazı öğrencilerin bu durumu, sevgi ya da ilgiyle karıştırdıkları dikkati çekmiştir. Onlara göre kendilerini seven arkadaşları, onların özerkliğini destekliyordur. Yani onlar özerklik destekleyiciliği, bir anlamda sempati duymayla ilişkili "taraf olma" olarak algılamaktadır. İki öğrenci, bu durumu şu sözlerle anlatmıştır:

"Evet destek oluyorlar, çünkü beni seviyorlar."

"Tabi ki destekliyorlar. Onlar benim kankim (Öğrencinin söylemi bu şekilde olduğu için değiştirilmemiştir.)*. Onlar beni çok tutar."*

2. 2. 2. Düşük başarılı öğrencilerin yakın arkadaşlarıyla ilgili algıladıkları özerklik desteğine ilişkin bulgular

Başarılı öğrencilerin oluşturduğu grupta olduğu gibi bu grupta da yakın arkadaş özerklik destekleyiciliğiyle ilgili soruya cevap verenlerin sayısı azdır. Bu durum için, öğrencilerin sorudan ne kastedildiğini tam olarak anlayamamış ya da böyle bir durumu hiç yaşamamış olmalarının etkili olduğu yorumu yapılabilir.



Şekil 9.

Düşük başarılı öğrencilerin arkadaşlarıyla ilgili algıladıkları özerklik desteği

Şekil 9'dan anlaşılacağı üzere, öğrencilerin % 82'si arkadaşlarının özerklik destekleyiciliğini hissetmemektedir. 12 öğrenci arkadaşlarının özerkliğini bazen desteklediğini ifade ederken, sekiz öğrenci arkadaşlarının özerklik destekleyiciliğini her zaman yaşamaktadır.

Aşağıda bazı öğrencilerin soruya ilişkin paylaştığı cümleler yer almaktadır.

"Pek değil ben arkadaşlarımla öyle sohbetler yapmam."

"Bana ne arkadaşlarımdan ve senden."

"Hayır, arkadaşlarım benim ne yapıp ne yapmadığımı hiç önemsemez. Ben çalışkan değilim ki."

"Evet, ... beni destekler. B sınıfıyla kavgada herkes beni destekledi. Ben güçlüyüm. ... Onu yere yapıştırırım. Onlar da destekler. Öğretmene söylemezler. ... Arkadaşlarım bana karışmaz."

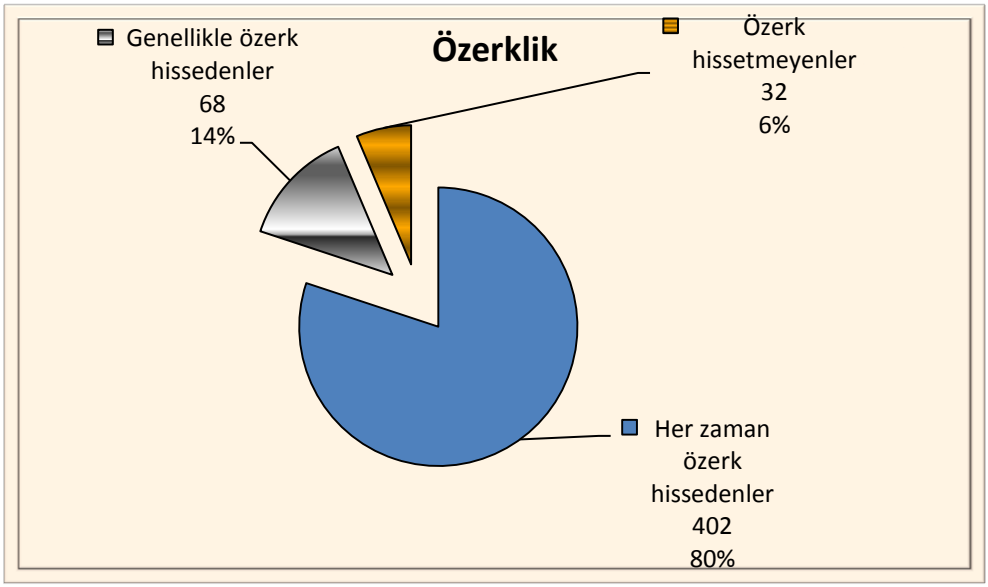
2. 3. Öğrencilerin kendileriyle ilgili algıladıkları özerkliğe ilişkin bulgular

Öğrencilere derste öğretmeni dinlemek, parmak kaldırmak ya da öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermek gibi okulla ilgili etkinliklere katılırken kendilerini özgür ya da rahat hissedip hissetmedikleri sorulmuştur. Soruya toplam 723 öğrenci cevap vermiştir.

Şekil 10'a göre cevabı incelenen 502 öğrenciden 402'si kendini "her zaman ve her durumda" özerk hissettiğini belirtmiştir. 68 öğrenci, çoğu zaman özerk hissetmekle beraber bazen kaygılandığını bazen aşırı heyecanlandığını ya da utandığını dile getirmiştir. Kalan 32 öğrenci ise özerklik noktasında sıkıntılar yaşamakta ve kendini kontrol ya da baskı altında hissetmektedir.

Bulgular, başarı düzeyi iyi ve yüksek olan öğrencilerin % 80'inin her zaman; % 14'ünün ise genellikle özerklik duygusu yaşadığını ortaya çıkarmıştır. Bu durum, özerklik duygusunun akademik başarıyı etkilediği iddiasını doğrulama yanında, başarının özerklikle doğru orantılı ilişkisini vurgulayan diğer araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Deci ve Ryan, 1985; Deci, 1996; Garcia ve Pintrich, 1996; Peters, Jones ve Peters, 2007; Lowe, 2009; Pink, 2010).

2. 3. 1. Yüksek başarılı öğrencilerin kendileriyle ilgili algıladıkları özerkliğe ilişkin bulgular



Şekil 10

Yüksek başarılı öğrencilerin algıladıkları özerklik

Aşağıda, kendilerini okulla ilgili rahat ve özerk hissettiğine vurgu yapan öğrencilerin cümlelerine, noktalama işaretleri eklemek ve yazım hatalarını düzeltmek dışında, değiştirilmeden yer verilmiştir.

"Rahat ve özgür hissederim. Evet. Çünkü kendime güvenim çoktur."

"Evet, tamamen rahat ve istediğim gibidir. Çünkü öğretmen isteklerinizi söyleyin, utanmayın diyor."

"Evet, özgür hissediyorum. Çünkü kimse bana karışamıyor."

"Özgür hissediyorum evet. Ama örnek sizi ilgilendirmez. En sevdiğim dersi kaynattınız. Bu da size yeter. Evet, size yeter."

"Öğretmenim çok iyi biri. Onu çok seviyorum. Onun yanında kendimi çok rahat ve özgür hissediyorum."

"Evet, çünkü öğretmen diyor ki yanlış yapsan bile olur. Önemli değil. Ben düzeltirim. Sen yeter ki tahtada kalk ve yap der. Ben de yanlış yapmam. Ben çalışkanım."

"Evet özgürüm. Bulamadığım sorularla zaman kaybetmem. En çok parmak kaldıran benim. Çok rahatım."

"Özgür hissediyorum. Çünkü isteklerim benim de hakkım."

"Evet, hissediyorum. Öğretmenin karşısında rahatça konuşabilirim ve parmak kaldırırım. Yanlış olsa da o kızmaz."

"Evet, hissediyorum, çünkü cevabımın doğru olduğunu biliyorum."

"Evet, hissediyorum, çünkü öğretmen hiç kızmıyor. Onu çok severim. O hiç bağırmaz."

Kendilerini akademik alanda bazen özerk hissettiğine vurgu yapan öğrencilerden birkaçı ise şunları anlatmıştır:

"*Bazen yanlıştır diye öğretmene göstermiyorum. Öğretmen kızar diye korkuyorum. Yani o zaman istediğim gibi davranmıyorum."*

"Tam değil. Şiir okudum törende. Çok utandım. Heyecanlanıyorum. Kimse beğenmezse diye... Ama şiiri ben seçtim."

"Bazen istediğim gibi, korkmuyorum ve utanmıyorum. O zaman rahatım. Ama sürekli karışınca öğretmen kaygılanıyorum. Ben yaparım diyorum, yorum yapıyor."

Yüksek ya da iyi kabul edilebilecek başarı düzeyinde olup da kendini hiçbir zaman özerk hissetmeyen öğrencilerin sayısı 32'dir. Bu sayı, az olmakla birlikte üzerinde tartışılmaya değer niceliktedir. Bu öğrenciler çoğu durumda çekingen ve bastırılmış hissetmektedirler. Başarılı olmalarına rağmen kendilerini rahat hissedemeyişlerinde, yeterli olduklarına dair inançlarının zayıf olmasının ya da okulda özerk olmalarına gerek olmadığını düşünmelerinin etkisi olduğu yorumu yapılabilir. Nitekim bir öğrenci bu durumu şu sözlerle anlatmıştır:

"*Hayır tabi ki. Burası okul olduğu için herkes kendi istediğini yapamaz. Burada özgür olamayız. Bu gerekmez yani. Ev değil burası."*

Söz konusu bu öğrencilerin özerkliklerini kısıtlayan herhangi bir şey olmasa bile baskılanmış hissediyor olmalarında kişisel özelliklerinin de etkisi olabilir. Kendilerini özerk hissetmeyen öğrencilerden bazıları şunları dile getirmiştir.

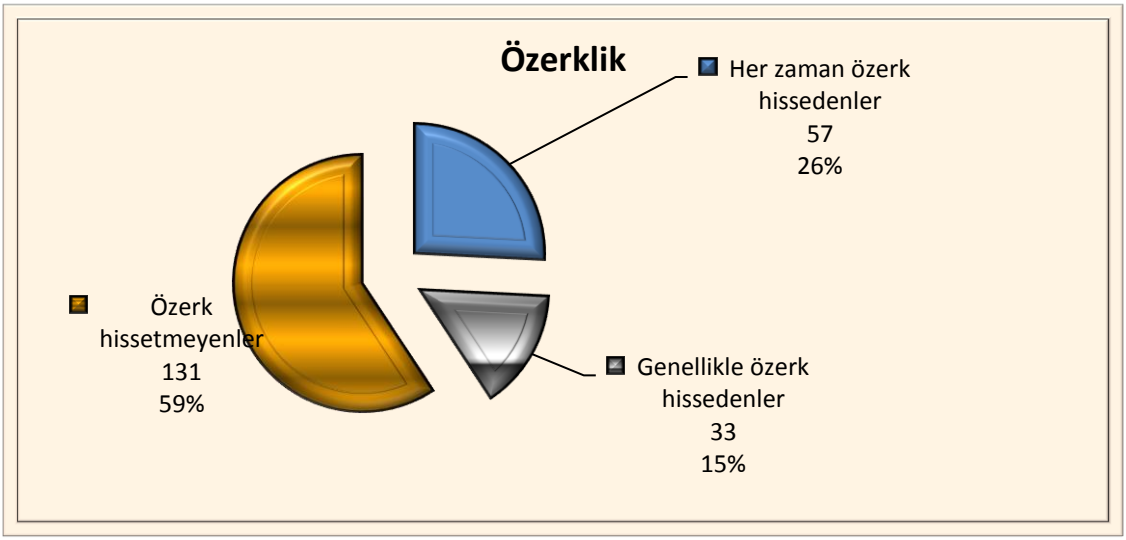
"Hayır, özgür değilim, yanlış olur da arkadaşlarım güler diye çoğu zaman susarım. Çünkü ben çalışkanım."

"Cevap verirken korkarım bazen doğruyu bilsem de korkarım. Utanıyorum herkes bana bakar. Konuşmam o yüzden."

"Hayır hissetmiyorum. Sınavda soyadımı yanlış yazdım. O da kızdı. Hep kızar zaten. Annem babam ayrı kızar zaten. Ben çalışkan değil miyim? Öyleyim. A..'ya kızmaz. O en çalışkan çünkü."

"Pek sayılmaz paniğe kapılıyorum. Kızarıyorum diye dalga geçerler. O yüzden cevap vermem. Onlarla yazılılarda paylaşırım kozumu. Sonra da kopya isterler. Vermem."

2. 3. 2. Düşük başarılı öğrencilerin kendileriyle ilgili algıladıkları özerkliğe ilişkin bulgular



Şekil 11.

Düşük başarılı öğrencilerin algıladıkları özerklik

Kendilerini ne kadar özerk hissettikleriyle ilgili soruya, bu gruptaki öğrencilerin cevabı yine üç kategoride değerlendirilmiştir. Şekil 11'e göre soruya cevap veren 221 öğrenciden 57'si, kendini "her zaman ve her durumda"; 33 öğrenci, her zaman olmasa da "genellikle" özerk hissettiğini belirtmiştir. Kalan 131 öğrenci ise kendini özerk olarak görmemektedir.

Bulgular, başarı düzeyi vasat ya da vasatın altında zayıf olan öğrencilerin yarıdan fazlasının kendini özerk hissetmediğini açığa çıkarmıştır. Bu öğrencilerin % 26'sı, her zaman; % 15'i ise genellikle özerklik duygusu yaşadığını ifade etmiştir.

Aşağıda, kendilerini okulla ilgili rahat ve özerk hissettiğine vurgu yapan öğrencilerin cümlelerine, noktalama işaretleri eklemek ve yazım hatalarını düzeltmek dışında, değiştirilmeden yer verilmiştir.

"Özgür hissederim. Evet. Kimse bana karışamaz."

"Evet, hissediyorum. Öğretmenin karşısında rahatça konuşabilirim ve parmak kaldırırım. Yanlış olsa da o kızmaz. Aslında pek kaldırmaz beni."

"Evet, hissediyorum, ben hapishanede miyim?"

"Evet, hissediyorum, çünkü öğretmen hiç kızmıyor. Onu çok severim. O hiç bağırmaz."

Kendilerini akademik alanda zaman zaman özerk hissettiğine vurgu yapan öğrencilerin çoğu soruya sadece "bazen" yazarak cevap verirken dört öğrenci biraz daha uzun cümleler kurarak şunları dile getirmiştir.

"*Her zaman özgür davranamam. Ama yine de davranırım. Öğretmen bazen tahtaya kaldırır beni. Ben istemem. Kalkmam derim. Bir şey demez."*

"Evet ama bu nasıl bir şey. Ölçekteki gibi mi yani? O zaman parmak kaldırdım sordum. Sizi anladım. Ben özgürüm, dişlerimi istediğim zaman fırçalarım. Yani hiç. Bazen de isteklerime izin vermezler."

"Bazen rahatım ama çoğunda değil. Bildiğim şeyler olursa cevap veririm ama başka zaman korkarım."

"Nadiren. Çünkü öğretmenimden ve arkadaşlarımdan utanıyorum."

Bu gruptaki öğrencilerden kendini hiçbir zaman özerk hissetmeyen öğrencilerin sayısı 131'dir. Bu demek oluyor ki öğrencilerin % 59'u yani yarıdan fazlası kendini

rahat ya da özerk hissetmemektedir. Bu öğrencilerin çoğu, kontrol duygusu yaşamaktadır. Nitekim öğrenciler bu durumu şu sözlerle anlatmışlardır:

"*Hayır, boş zamanlarımda özgürüm o kadar."*

"Hayır, özgür değilim, arkadaşlarım dalga geçiyor. Benle oynamazlar."

"Ben konuşmam. Öğretmenin dediğini yaparım. Annem kızar. Anneme söyler."

"Hayır hissetmiyorum. Öğretmen çok kızgındı. Ben çok çalışkanım. Ama yine de kızıyor bana."

"Öğretmen bazı erkeklere bir şey demez, onları sever Ama bana hep kızar, izin vermez hiç bir şeye..."

"Hayır, değil. Tıkanıp bir şey söyleyemiyorum. O yüzden rahat değilim."

"Çoğu zaman kendimi baskı altında hissediyorum. Yanlış bir şey yaparsam kızacakmış gibi düşünüyorum. Arkadaşlarım da alay eder kesin."

"Pek özgür hissetmiyorum. Kendimi hiç tanımadığım bir yerde gibi hissediyorum."

"Konuşurken rahat hissetmem. Öğretmen her an kızabilir. Herkes şaban der. Mal der."

"Hissetmiyorum. Çünkü söylediklerimin yanlış olmasından korkarım hep..."

"Ben parmak kaldırırım, öğretmen söz vermiyor. Hep G... kalkar."

"Hayır, umurumda da değil."

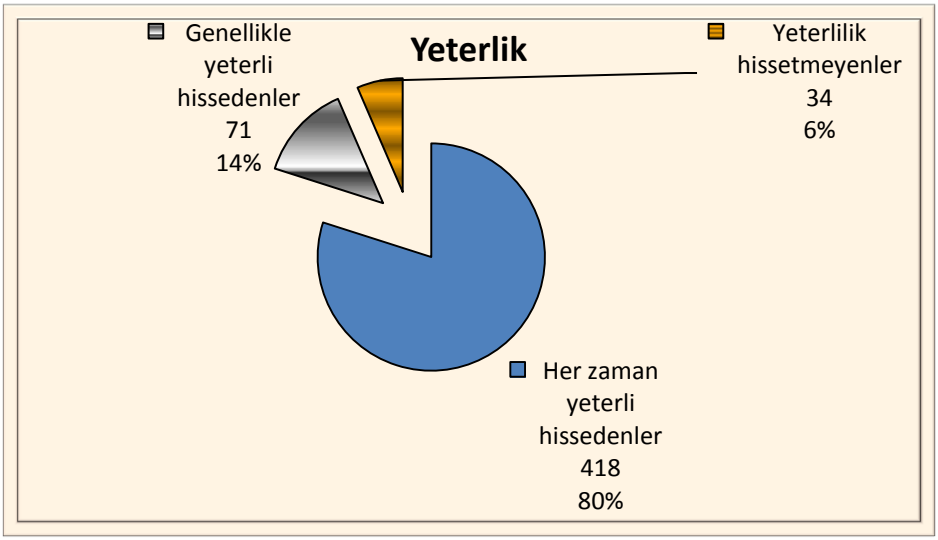
"Hayır, hiç rahat değilim. İlk defa cevap verecektim Matematikte. Cevap vermedim. Başkası benim cevabımı verdi, doğru çıktı."

2. 4. Öğrencilerin kendileriyle ilgili algıladıkları yeterliğe ilişkin bulgular

Öğrencilere, kendilerini akademik alanda yeterli hissedip hissetmediği sorulmuştur. Soruya toplam 633 öğrenci cevap vermiştir.

2. 4. 1. Yüksek başarılı öğrencilerin kendileriyle ilgili algıladıkları yeterliğe ilişkin bulgular

Başarı seviyesi yüksek ya da iyi olan öğrencilerin 523'ü bu soruya cevap vermiştir. 418 öğrenci kendini akademik alanda yeterli hissetmekte, bir başka deyişle kendine ve yapabileceklerine inanmaktadır. Bu bulgu, akademik alanda hissedilen yeterlik duygusunun okul başarısıyla pozitif yönde ve doğrudan ilişkili olduğunu ileri süren araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Wentzel, 1991; Multon, Brown ve Lent, 1991; Wentzel, 1993; Anderman ve Midgley, 1997; Goldberg ve Cornell, 1998; Mimi, 2001; Stipek, 2002; Bouffard ve diğerleri, 2003; Jeffrey, McTigue, Barrois ve Hughes, 2008; Caprara, Fida, Vecchione, Del Bove Vecchio, Barbaranelli ve Bandura, 2008; Cho ve diğerleri, 2011).



Şekil 12.

Yüksek başarılı öğrencilerin algıladıkları yeterlik

Aşağıda, kendilerini okulla ilgili etkinliklerde yeterli hissettiğine vurgu yapan öğrencilerin cümlelerine yer verilmiştir.

"Evet, ben çalışkanım. Sınıfta hep birinci olurum. Ben her dersi yaparım."

"Ben çalışkan bir öğrenciyim. Öğretmen hep bana sorar. Sorulara cevap veririm. Çünkü ödevimi yaparım. Ablama sorarım. Bir dersten 5 almasam evde çok sinirlenirim, ağlarım."

"Ben tabiki de yeterli hissediyorum. Bundan daha iyi öğrenci bulamaz öğretmen. Ben sınıfın en çalışkanıyım. Sınıfta herkes beni sever. Ama bazıları da sevmez."

Şekil 12'de gösterilen grafikten anlaşılacağı üzere öğrencilerin % 14'ü akademik anlamda kendini her zaman olmasa da yeterli hissetmektedir. Burada asıl dikkati çeken husus, başarılı olmasına karşın kendini yeterli hissetmeyen 34 öğrenci olmasıdır. Bu durum, öğrencilerin mevcut durumlarını beğenmedikleri, daha iyi olmaları gerektiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabileceği gibi, akademik yeterlikleriyle ilgili bir güvensizlik problemi yaşadıkları şeklinde de yorumlanabilir. Aşağıda, kendilerini okulla ilgili etkinliklerde yeterli hissetmediğine vurgu yapan öğrencilerin cümlelerine yer verilmiştir.

"Çalışkanım ama bu yetmez. Daha iyi olabilirim. Yeterli değilim yani."

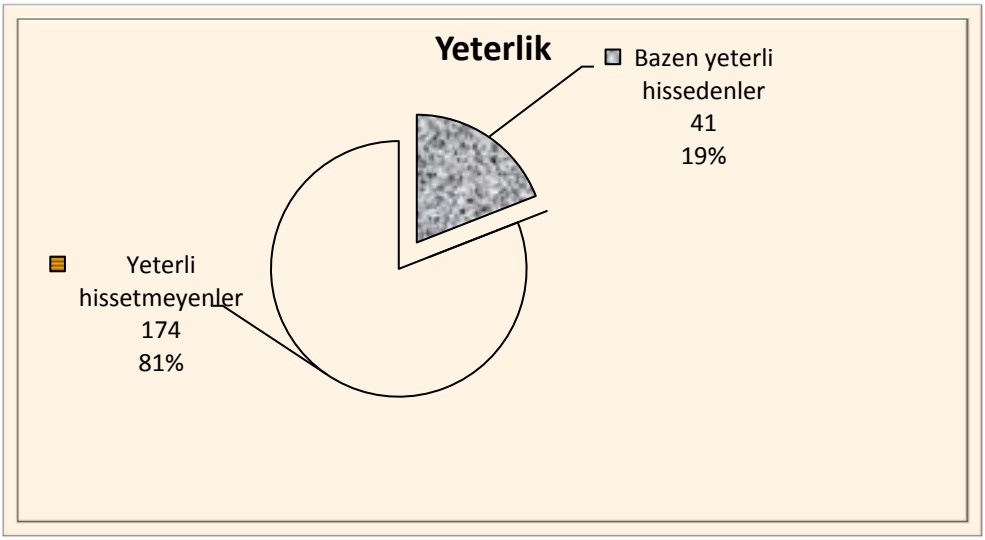
"Ben çalışkan bir öğrenciyim. Ama yeterli hissetmiyorum. Sadece öğretmenin sorduklarını yapıyorum. Ayşe'nin öğretmeni bir soru sormuş bana getirdi. Ben onu anlamadım."

"Yeterli değilim. Bazenleri yapamam."

"Ben bunu yeterli hissetmiyorum. Sınıf birincisi değilim. Ben birinci olmak isterim. Ama bunu yapamam bir türlü. ... Onun annesi de öğretmen. O yüzden o yapabilir. Ben sınıfta ikinciyim bazen üçüncüyüm."

2. 4. 2. Düşük başarılı öğrencilerin kendileriyle ilgili algıladıkları yeterliğe ilişkin bulgular

Akademik alanda vasat ya da zayıf olarak değerlendirilen düşük başarı seviyesine sahip öğrencilere, kendilerini yeterli hissedip hissetmediği sorulmuştur. Cevabı incelenen 215 öğrenciden 174'ü kendini akademik alanda yeterli hissetmemektedir. 41 öğrenci ise bazı alanlarda ya da bazen yeterli hissettiği anlamına gelebilecek açıklamalar yapmıştır (Şekil 13).



Şekil 13.

Düşük başarılı öğrencilerin algıladıkları yeterlik

Aşağıda, kendilerini okulla ilgili etkinliklerde yeterli hissetmediğine vurgu yapan düşük başarılı öğrencilerin cümlelerine yer verilmiştir.

"Daha iyi bir öğrenci olsam... Herkes benimle oynasa... Benle dalga geçerler. Yeterli değilim yani."

"Ben çalışkan bir öğrenciyim. Ama yeterli olmam. Çok çalışıyorum. 10 kere okuyorum anlamıyorum. Ben de onu anlamadım."

"Yeterlisizim ben. ("Yeterlisiz" ifadesi özellikle düzeltilmemiştir. Çocuğun bunu yanlışlıkla mı yoksa bilinçlilik halinde mi yazdığı bilinmemekle birlikte ilginç geldiği için değiştirilmemiştir.) *Çok çalışıyorum. 10 kere okuyorum anlamıyorum. Ben de onu anlamadım."*

Kendilerini okulla ilgili etkinliklerde bazen de olsa yeterli hisseden düşük başarılı öğrencilerin bazılarının söyledikleri ya da yazdıkları aşağıdaki gibidir.

" Yeterli değilim ama bazen de yapabilirim herşeyi. Öğretmeni dinlemek, ödev yapmak ve okula gitmeyi yaparım. Ben yeterliyim ama öğretmen anlatamıyor."

"Bazen anlamıyorum. Bazen de çok kolay oluyor. Beden dersinde yeterliyim. Ben oyun severim dersler bana uymaz."

"Yeterliyim aslında. Bu, annemle babama yeter. Onlar beni hep sıkıyor. Ben de çalışmak istemem. Abim çalışkan diye ona seslenmez annem. ... Onlar çok baskı yapar. Bilgisayar vermez. Televizyonu kapatır ama ben yine çalışmam. Ben istemem. Bazen de yeterli değilim yani"

"Bazen iyiyim. Öyle düşünüyorum. Öğretmen de diyor. Ben sınıfta çok iyi bir öğrenciyim. Arkadaşlarım beni sever. Kankamla ders çalışırız. İkimiz de sonlardayız. "

2. 5. Öğrencilerin akademik motivasyon kaynağına ilişkin bulgular

Öğrencilere öğretmenin verdiği akademik görevleri niçin yerine getirdikleri, niçin okula gittikleri ve ders anlatırken öğretmenlerini niçin dinledikleriyle ilgili üç soru sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre temalar oluşturulmuş ve aşağıdaki tablolarda bu temalar ve temaların oluşturulmasına kaynaklık eden kodlara yer verilmiştir.

2. 5. 1. Yüksek başarılı öğrencilerin okul/ev ödevi yapma sebebine ilişkin bulgular

Öğrencilere öğretmenin verdiği okul ve ev ödevlerini ya da diğer akademik görevleri niçin yaptıkları sorulmuştur. Cevabı incelenen 532 öğrenci soruya değişik motivasyon tipleriyle ilişkilendirilebilecek cevaplar vermiştir.

Soruya tek sebep belirterek cevap verenler olduğu gibi, çok fazla olmamakla birlikte, birden fazla sebep bildirerek cevap verenler de olmuştur. Bu yüzden cevapların tamamından elde edilen toplam frekans 532'den fazla olmaktadır.

Tablo 13'ten öğrencilerin ev ödevi yapmaya ilişkin akademik motivasyon kaynağının, daha çok dışsal sebepler olduğu sonucu çıkmaktadır. 532 öğrencinin dile getirdiği sebeplerin (f: 597) % 84'ü dışsal güdülenmeyle ilgilidir. Öğrencilerin 51'i yüksek not ya da puanlar için akademik etkinliklere katılmakta ve ödev yapmaktadır. Bunu çeşitli ödüller için ödev yaptığını belirten 45 öğrenci izlemektedir.

Tablo 13.

Yüksek Başarılı Öğrencilerin Ev Ödevi Yapma Sebeplerine İlişkin Bulgular

Kodlama ve Temalar	**f**	**%**
1. İçsel Güdülenme		
Başarmak için	42	7,9
Zevkli ve eğlenceli olduğu için	21	3,9
Öğrenmek için	19	3,6
Gelişmek için	11	21
Toplam	93	13
2. Dışsal Güdülenme		
2.1. Dışsal Düzenleme		
100 ya da yüksek not almak için	51	9,6
Para ya da çeşitli ödüller için (tatil, bilgisayar, harçlık vs.)	45	8,5
Öğretmen istediği için	43	8,1
Düşük not almamak için	41	7,7
Anne ve babamın kızmaması için	37	7
Annem zorladığı için	34	6,4
"-" almamak için	32	6,1
Öğretmenimin kızmaması için	27	5,1
Yapmak zorunda olduğum için	18	3,4
"+" almak için	12	2,3
Boş zamanım olması için	9	1,7
2.2. İçe alınmış düzenleme		
Gerekli olduğuna inandığım için	43	8,1
Öğretmenin gözüne girmek için	19	3,6
Sorumluluğum olduğu için	18	3,4
Herkesin gözünde başarılı olmak için	15	2,8
Küçük düşmemek için	11	2,1
2.3. Belirlenmiş Düzenleme		
İyi bir meslek sahibi olmak için	33	6,2
İyi bir gelecek için	23	4,3
Kendi iyiliğim için	10	1,9
Önemli olduğuna inandığım için	39	7,3
Tekrar etmek ve pekiştirmek için	37	7
Toplam	597	84
3. Amotivasyon		
Ödev yapmak çok sıkıcı	21	3,9
Toplam	21	3

İçsel güdülenmeye sahip 42 öğrenci başarmak ve başarıdan sonraki hazzı tatmak için ödev yaptığını ifade etmiştir. Zevkli ve eğlenceli olduğu için ödev yaptığını ifade eden 21 öğrenci mevcuttur. Aşağıda öğrencilerin soruya verdikleri cevaplardan birkaç alıntı yapılmıştır.

"Çünkü ödevlerimi yapınca annem hafta sonu istediğim şeylerle oynamama izin veriyor."

"Ödev yapmayı seviyorum. Zevk alıyorum."

"Ödev yapmayı sevmem pek ama gerekli olduğunu düşündüğüm için yapıyorum..."

"Aslında ödeve ihtiyaç duyduğumu düşünmüyorum ama yüksek not alabilmek için yine de yapıyorum."

"Öğretmenin gözüne girmek için. O en çok beni sever. Ben de ödevlerimi hep yaparım. Uyumam bazenleri... Geç yatarım, çok çalışırım. Annem yat der yatmam çalışırım."

"Öğretmen kızmasın diye yaparım, yoksa asla yapmam."

"İleride iyi bir mimar olmak istiyorum. Bu yüzden çalışmam gerektiğini biliyorum. Ödevlerimi yapmam gerekli."

"Ödev yapmamın kendi yararıma olduğunu düşündüğüm için..."

Öğrencilerin verdikleri tepkiler arasında en az sıklığa sahip cevap, 9 kişinin dile getirdiği, "Ödevlerimi yapayım da rahat rahat oynayabileceğim boş zamanım olsun." düşüncesi olmuştur.

Ayrıca 21 öğrenci amotivasyon durumu yaşamaktadır. Bu öğrenciler için ödev yapmanın ya da diğer akademik görevleri yerine getirmenin içselleştirilmiş bir önemi ya da değeri yoktur. Öğrencilerden biri bu durumu şu sözlerle anlatmıştır:

"Annem zorlamasa keşke. Ben ödev yapmam ki. Ben ödev yapacak kişi değilim. Derslerim iyi değil mi zaten? Neden bir de bu sıkıcı işi yapıyorum?"

Darling-Hammond ve Ifill-Lynch (2006), öğrencilerin niçin ödev yapmadığı ya da niçin ödevi tamamlayamadığıyla ilgili birçok bulgu paylaşmıştır. Bu bulgulardan bazıları öğrencilerin nasıl başlayacağını ya da ödevi nasıl yapacağını bilemediği, bazılarıysa öğrencilerin ev ödevini "anlamlı" bulmadığı yönündedir. Diğer bir bulgu ise bu araştırmanın sonucuyla örtüşür mahiyette, ödevin öğrenci için can sıkıcı olmasıdır. Benzer şekilde Calp (2012) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri, ödevi yapmaktan niçin hoşlandıkları yönündeki soruya en çok ödevlerin eğlenceli ve kolay olma özelliklerini gerekçe göstererek cevap vermişlerdir. Aynı

araştırmaya göre bazı öğrenciler ise problem çözmeyi ya da araştırmayı sevdiği için ödev yapmaktadır. Söz konusu öğrencilerin sebeplerinin daha içsel olduğu söylenebilir ancak bu çalışma bulgularına göre ev ödevi yapmak için içsel güdülenme, dışsal güdülenmeye göre daha az yaşanmaktadır.

2. 5. 2. Düşük başarılı öğrencilerin okul/ev ödevi yapma sebebine ilişkin bulgular

Öğrencilere öğretmenin verdiği okul ve ev ödevlerini ya da diğer akademik görevleri niçin yaptıkları sorulmuştur. Cevabı incelenen 247 öğrenci soruya değişik motivasyon tipleriyle ilişkilendirilebilecek cevaplar vermiştir. "Ben hiç ödev yapmam ki." cümlesinde olduğu gibi, ödev yapmadığı anlamına gelebilecek ifadeler kullanan 41 öğrencinin cevabı amotivasyon teması altında ele alınmıştır. Diğer grupta olduğu gibi soruya birden fazla sebep bildirerek cevap veren öğrenciler olmuştur. Bu yüzden cevapların tamamından elde edilen toplam frekans 247'den fazladır.

Tablo 14.

Düşük Başarılı Öğrencilerin Ev Ödevi Yapma Sebeplerine İlişkin Bulgular

Kodlama ve Temalar		**f**	**%**
1. Dışsal Güdülenme			
1.1. Dışsal Düzenleme			
	Anne ve babamın kızmaması için	57	23,1
	Annem zorladığı için	34	13,8
	Öğretmenimin kızmaması için	31	12,6
	Öğretmen istediği için	29	11,8
	"-" almamak için	27	11
	Para ya da çeşitli ödüller için (tatil, bilgisayar, harçlık vs.)	26	10,5
	Yapmak zorunda olduğum için	18	7,3
1.2. İçe alınmış düzenleme			
	Küçük düşmemek için	20	8,1
1.3. Belirlenmiş Düzenleme			
	Kendi iyiliğim için	17	6,9
	Meslek sahibi olmak için	9	3,6
	Toplam	268	86,7
2. Amotivasyon			
	Ödev yapmam.	41	16,6
	Toplam	41	13,3

Tablo 14'ten akademik alanda vasat ya da zayıf olarak değerlendirilen öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, sebeplerin % 86,7'sinin dışsal olduğu görülmektedir. Söz konusu öğrenciler en çok, anne babası kızmasın diye ödev yaptığını ifade etmiştir (57 öğrenci). Burada ilginç olan ödevleri ya da diğer akademik görevleri kendi iyiliği için yaptığını iddia eden öğrenci sayısının (17), başarılı öğrencilerde olduğundan (10) daha fazla olmasıdır.

Ayrıca öğrencilerin % 16,6'sı ise güdü yoksunluğu yaşadıkları anlamına gelecek ifadeler kullanmıştır. Öğrencilerin bu cevabı, ifade edilen tüm sebeplerin % 13,3'ünü oluşturmaktadır. Konuyla ilgili öğrencilerden bazıları şunları paylaşmıştır:

"Ben ödev mödev yapmıyorum. Her gün kızıyor öğretmen. Annemi çağırdı gene yapmadım. Ben okumayacağım."

"... Zorla mı? Evet öyle... Sanıyorlar ki ders çalışıyor. Yapmam ben."

"Ödev çok gereksiz bir şey, zaman kaybı..."

"Sebepsiz... Yapmak için yapıyorum."

"Ev ödevi neden var anlamıyorum."

"Annem odaya kapatır, televizyon açmaz. Ben yine yapmam. Döverse de dövsün. Ben sevmem zaten. ...Onlar da beni oynatmaz."

Aşağıda amotivasyon durumu yaşamayan ve ödev yapma sebeplerini dışsal güdülere bağlayan öğrencilerin soruyla ilgili cevaplarından direk alıntılara yer verilmiştir.

"Yapmamız gerek. Bu benim yararıma olan bir konudur."

"Annem babama söyler. O da harçlığımı keser."

"Annem kızar. Sıkıştırır."

"Doktor olmam için ödevlerimi yapmalıyım."

2. 5. 3. Yüksek başarılı öğrencilerin okula gitme sebebine ilişkin bulgular

Öğrencilere okula hangi sebep için gittikleri sorulmuştur. Cevabı incelenen 446 öğrencinin soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir.

Tablo 15.

Yüksek Başarılı Öğrencilerin Okula Gitme Sebeplerine İlişkin Bulgular

Kodlama ve Temalar		**f**	**%**
1. İçsel Güdülenme			
Başarılı olmak için		57	12,8
Okulu sevdiğim için		47	10,5
Okulda mutlu olduğum için		33	7,4
Eğitimli ya da bilgili olmak için		30	6,7
Kendimi geliştirmek için		29	6,5
Bilgiye meraklı olduğum için		1	0,2
	Toplam	197	37,2
2. Dışsal Güdülenme			
2.1. Dışsal Düzenleme			
Annem babam öyle istediği için		61	13,7
Okul zorunlu olduğu için		41	9,2
Oyun oynamak için		30	6,7
Arkadaşlarımla birlikte olmak için		20	4,5
Öğretmenim için		11	2,5
Ailemi mutlu etmek için		6	1,3
Ders işlemek için		2	0,4
Fakir olmamak için		2	0,4
2.2. İçe alınmış düzenleme			
İnsanların gözünde cahil olmamak için		4	0,9
İyi birisi olmak için		3	0,7
Yararlı ve iyi vatandaş olmak için		3	0,7
2.3. Belirlenmiş Düzenleme			
İyi bir meslek sahibi olmak için		67	15
İyi bir lise kazanmak için		31	7
Rahat yaşamak için		28	6,3
Güzel, mutlu ya da parlak bir gelecek için		5	1,1
Önemli olduğuna inandığım için		5	1,1
	Toplam	321	60,6
3. Amotivasyon			
Neden okula gittiğimi bilmiyorum.		11	2,5
	Toplam	11	2,1

Tablo 15'ten anlaşılacağı üzere, öğrenciler okula gitmek için ev ödevi yapmaktan daha içsel sebeplere sahiptir. Ailesi istediği için belki de sorgulamadan okula giden öğrenci sayısı tabloya göre en fazla olmakla birlikte, başarılı olma arzusu ve sevdiği için okula gidenlerin sayısı da azımsanmayacak düzeydedir.

Deci ve Ryan (1987), daha özerk motivasyonun öğrenme kalitesini artırdığını bulmuştur. Güdülenmede içselleştirme arttıkça davranışsal etkililik, iradeye bağlı

sürdürebilme isteği, sosyal gruplarla kaynaşma ve öznel iyi oluş da artmaktadır. Ayrıca, özerk akademik motivasyonun başarı üzerinde genellikle olumlu etkisi söz konusudur.

Okula "zorunlu olduğu için" gittiğini yazan 41 öğrencinin kastettiği, okula zorla gitmek, değildir. Bu söylemden kasıt, okula gitmenin ülkemizde zorunlu olmasıdır. Bu durumu öğrencilerden bir tanesi şu sözlerle anlatmıştır.

"... Hem okula herkes gider, zorunlu. Seviyorum okulu."

Burada ilgi çekici olan asıl konu, başarılı kabul edilen bu öğrenciler arasında, sadece 11 kişi de olsa, niçin okula gittiğini bilmeyen ya da okula gitmeye bir değer atfetmeyen öğrencilerin olmasıdır. O öğrencilerden biri şunları yazmıştır.

"Okulu kim icad ettiyse onu vurmak isterim. Okul çok sıkıcı. Ders çalışmaktan yoruldum. Teneffüslerin 10 dakika olmasından sıkıldım. Okul olmadan hiçbir şey olmaz."

Aşağıda yüksek başarılı öğrencilerin soruyla ilgili cevaplarından bazılarına yer verilmiştir.

"Öğretmen ve arkadaşlarımı görmek için giderim."

"Fakir olmamak için."

"Ders işlemek için okula gideriz."

"Evde boş oturmaktan hoşlanmıyorum çünkü. Okulda mutluyum ben, iyiyim yani."

"Sınıfta sevdiğim kız var. Her gün onun için giderim okula. O bilmiyor. Söz verdiniz, aramızda kalacak."

"Büyük adam olmak, para kazanmak, istediğim her şeyi almak ve güzel bir hayat sürmek için."

"Okula iyi yerlere gelmek için giderim yoksa niye gideyim? Okul çok yorucu."

"Milletime yararlı bir vatandaş olmak için giderim."

2. 5. 4. Düşük başarılı öğrencilerin okula gitme sebebine ilişkin bulgular

Öğrencilere okula hangi sebep için gittikleri sorulmuştur. Aşağıda cevabı incelenen 239 öğrencinin temalandırılmış okula gitme sebepleri yer almaktadır.

Cevapların birkaç sebep etrafında toplandığı dikkati çekmektedir. Bu gruptaki öğrencilerin 38'inin amotivasyon yaşadığı ve hiçbirinin okula gitmek için herhangi bir sebebi olmadığı görülmektedir.

Tablo 16.

Düşük Başarılı Öğrencilerin Okula Gitme Sebeplerine İlişkin Bulgular

Kodlama ve Temalar		**f**	**%**
1. Dışsal Güdülenme			
1.1. Dışsal Düzenleme			
Annem babam öyle istediği için		81	33,9
Okul zorunlu olduğu için		77	32,2
Oyun oynamak için		58	24,3
Can sıkıntısından kurtulmak için		16	6,7
1.2. Belirlenmiş Düzenleme			
İyi bir işe girmek için		67	28
Önemli olduğuna inandığım için		5	2,1
	Toplam	304	88,9
2. Amotivasyon			
Neden okula gittiğimi bilmiyorum.		38	15,9
	Toplam	38	11,1

Görüldüğü gibi akademik alanda zayıf ya da vasat olarak değerlendirilen gruptaki öğrenciler de okula devam etme sebeplerini, başarılı öğrenciler gibi daha çok dışsal kaynaklara dayandırmaktadır. Sebeplerin % 88,9' u dış güdülenmeyle ilişkilidir. 5 öğrenci okula gitmenin önemli olduğunu düşünmektedir ve okula gitme sebebi ya da sebeplerinden biri olarak bunu ifade etmiştir. Aşağıda öğrencilerin sözlerinden doğrudan alıntılar aktarılmıştır.

"Okula ailem gönderiyor. Hiç sormadım niye gidiyorum diye."

"Okula gitmesem de canım sıkılıyor evde. Okul iyi."

"Okula zorla giderim. Bazen mecburluktan ama %25 yalan hastalık."

"Gelecekte para kazanmam lazım. İşte çalışmak için gitmek lazım."

"Bu okulu ki çıkarmış? Bütün dersler Beden (Eğitimi) olsa."

2. 5. 5. Yüksek başarılı öğrencilerin derste öğretmeni dinleme sebebine ilişkin bulgular

Öğrencilere ders anlatırken öğretmeni niçin dinledikleri sorulmuştur. Cevabı incelenen 390 öğrenci soruya farklı ve birden fazla sebep belirterek cevaplar vermiştir.

Tablo 17.

Yüksek Başarılı Öğrencilerin Öğretmeni Dinleme Sebeplerine İlişkin Bulgular

Kodlama ve Temalar		**f**	**%**
1.	*İçsel Güdülenme*		
	Başarmak için	58	16,1
	Öğrenmek ve iyi anlamak için	54	13,8
	Zevkli ve eğlenceli olduğu için	43	11
	Ders dinlemeyi sevdiğim için	42	10,8
	Meraklı olduğum için	1	0,3
	Toplam	198	35,5
2.	*Dışsal Güdülenme*		
2.1.	*Dışsal Düzenleme*		
	Yüksek notlar almak için	98	27,2
	Öğretmeni üzmemek için	34	8,7
	Öğretmenimin kızmaması için	32	8,9
	Yazılılarda düşük not almamak için	30	7,7
	Anne ve babam için	28	7,2
	Annem istediği için	22	5,6
	Öğretmene saygılı olmak için	21	5,4
	Öğretmeni çok sevdiğim için	17	4,7
	Arkadaşlarımı geçmek için	12	3,1
2.2.	*İçe alınmış düzenleme*		
	Arkadaşlarımın gözünde küçük düşmemek için	21	5,4
	Gerekli olduğuna inandığım için	13	3,3
	Çalışkan olmak için	13	3,3
	Öğretmenin gözüne girmek için	12	3,1
	İyi biri olmak için	1	0,3
2.3.	*Belirlenmiş Düzenleme*		
	Hedeflerim için önemli olduğuna inandığım için	6	1,5
	Toplam	360	64,5

Tablo 17'den öğrencilerin öğretmeni dinleme sebebinin en çok yüksek nota (98 kişi) dayandırıldığı görülmektedir. Öğrenciler tarafından ifade edilen öğretmeni ders sırasında dinleme sebeplerinin % 35,5'i içsel güdülenmeyle ilişkili iken % 64,5'i dışsal güdülenmeyle ilişkilidir.

Buradan öğrencilerin, daha çok dış kaynaklar tarafından kontrol edilen ya da tam anlamıyla içselleştirilememiş sebeplerle öğretmenlerini dinledikleri sonucu çıkmaktadır. Aşağıda öğrencilerin konuyla ilgili cümleleri yer almaktadır.

"Öğretmen tahtaya kaldırdığında rezil olmak istemem."

"Dinlemek en nefret ettiğim şey. Ama dersi anlamak için dinlemek zorundayım."

"Ailemi başkalarına utandırmamak için dinlerim."

2. 5. 6. Düşük başarılı öğrencilerin derste öğretmeni dinleme sebebine ilişkin bulgular

Öğrencilere ders anlatırken öğretmeni niçin dinledikleri sorulmuştur. 2 öğrenci dışında tüm öğrenciler soru için tek sebep belirtmiştir. Cevabı incelenen 211 öğrencinin soruyla ilgili belirttikleri sebepler aşağıdaki gibidir.

Öğrenciler tarafından ifade edilen öğretmeni ders sırasında dinleme sebeplerinin % 74,2'si dışsal güdülenmeyle ilişkilidir. Tablodan öğrencilerin öğretmeni dinleme sebebinin en çok aile baskısına (51 kişi) dayandırıldığı görülmektedir. Ayrıca bu grupta yer alan düşük başarılı öğrencilerin % 24,2'sinin amotivasyon sorunuyla karşı karşıya olduğunu görmekteyiz.

Tablo 18.

Düşük Başarılı Öğrencilerin Öğretmeni Dinleme Sebeplerine İlişkin Bulgular

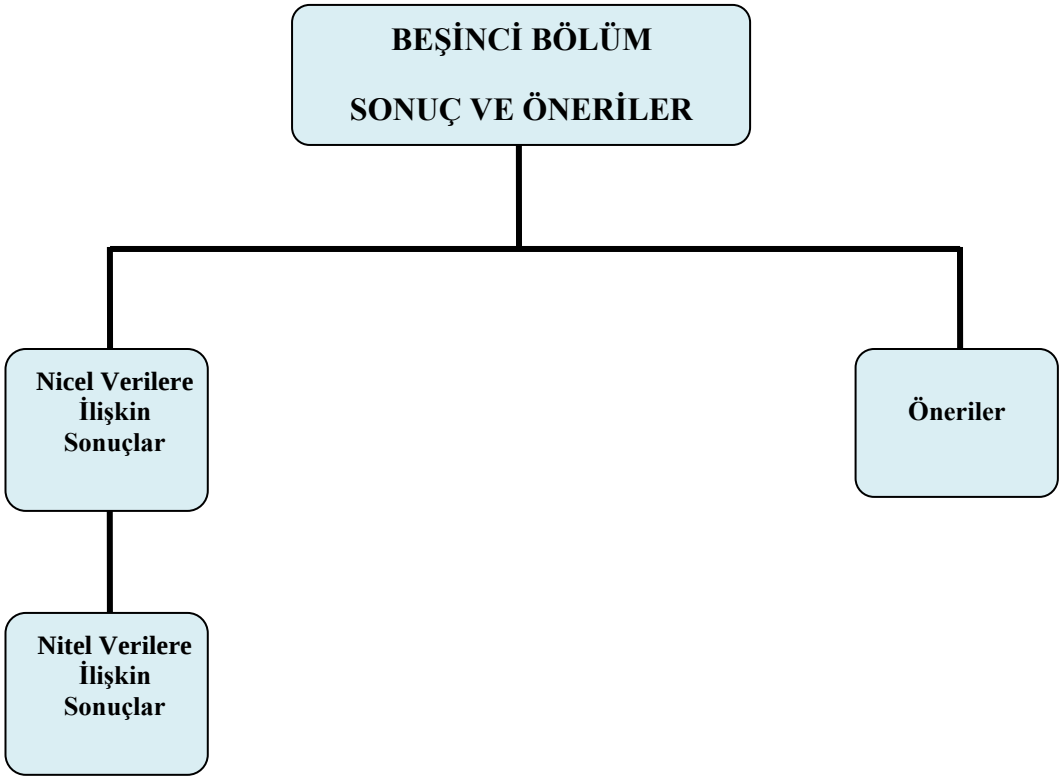
Kodlama ve Temalar		**f**	**%**
1.	*İçsel Güdülenme*		
	Başarmak için	2	0,9
	Toplam	2	0,9
2.	*Dışsal Güdülenme*		
2.1.	*Dışsal Düzenleme*		
	Annem tembihlediği için	51	24,2
	Öğretmenden korktuğum için	42	19,9
	Öğretmene saygılı olmak için	25	11,8
	Çalışkan olmak için	19	9
	Öğretmeni sevdiğim için	11	5,2
	Çeşitli ödüller için	10	4,7
	Toplam	158	74,2
3. Amotivasyon			
	Öğretmeni dinlemiyorum.	51	24,2
	Toplam	51	23,9

Aşağıda öğrencilerin konuyla ilgili cümleleri yer almaktadır.

"Dinliyorum çünkü bize hemen sen anlat der. Bilmezsem herkes güler. Öğretmen bir şey demez."

"Ders dinlemiyorum ki ben."

"Ben de çalışkan olmak istiyorum. Herkes onunla oynar. Bu yüzden dinlerim. Ama ben çalışkan olmadım yine de."



1. Sonuçlar

Bu bölümde nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir.

Nitel verilerden elde edilen sonuçlar ile nicel verilerden elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında akademik yeterlik hissetme anlamında başarılı öğrencilerin lehine olan durum her iki veri setinde de söz konusudur. Başarı düzeyi vasat ya da vasatın altında zayıf olan öğrencilerde ise durum tam tersidir. Gerek nitel gerekse nicel bulgulara göre bu gruptaki öğrencilerin yarıdan fazlası kendini akademik alanda yetersiz hissetmektedir.

Nicel ve nitel yöntemlerle elde edilen her iki bulgu da başarı düzeyi iyi ve yüksek olan öğrencilerin büyük çoğunluğunun, başarı düzeyi vasat ya da vasatın altında zayıf olan öğrencilere oranla özerklik duygusu yaşadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Nitel araştırma bulguları, gerek başarılı öğrenciler gerekse akademik başarı açısından geride kalan öğrencilerin, arkadaşları tarafından özerkliğinin desteklenmesi ve teşvik edilmesi duygusunu yeterince yaşamadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum

ülkemizde gerek çocuklarda gerekse öğretmenlerde "arkadaş özerklik destekleyiciliği"yle ilgili bir farkındalık olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde nicel veriler de arkadaşlardan alınan özerklik desteğinin öğrencilerin akademik özerkliklerine zayıf etkisini ortaya çıkarmıştır. Durum öğretmenden alınan özerklik destekleyicilik noktasında farklılaşmaktadır. Öğretmenden alınan özerklik destekleyiciliği nicel veri setine göre başarıyı az da olsa etkilemektedir. Ancak nitel verilere göre başarılı öğrenciler de başarı düzeyi düşük olan öğrenciler gibi öğretmenlerinden yeterince özerklik desteği alamamaktadır. Başarılı öğrenciler nitel veriler için işe koşulan açık uçlu sorulara cevap verirken öğretmen özerklik destekleyiciliğini çok az ya da bazen hissettikleri anlamına gelecek cümleler kullanmışlardır. Bu durum konuyla ilgili literatüre de uygun olarak, öğrencilerin genel olarak öğretmen özerklik destekleyicilik durumunu tam anlamıyla yaşamadıkları ancak bu desteği alma durumlarında başarılarının olumlu etkilenebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Nicel verilere ilişkin sonuçlara göre öğrencilerinin özerk (öz belirlenmiş) akademik motivasyonları, onların okul performansını (akademik başarı) doğrudan etkilemektedir. Ancak nitel veriler incelendiğinde içsel motive edicilere sahip olmakla birlikte, başarılı öğrenciler için gerek okula gitmek, gerek ev ödevi yapmak gerekse derste öğretmeni dinlemekle ilgili motive edicilerin daha çok dışsal kaynaklar olduğu sonucu elde edilmiştir. Özerk motivasyonun içsel motivasyonun en çok yaşandığı durum olması ve nitel veriler incelendiğinde başarılı öğrencilerin daha çok dışsal motive edicilere sahip olduğunun ortaya çıkması, öğrencilerin ölçeklerde aslında kendilerinde olanı değil de ideal olanı yansıttıkları yorumunu yapmamıza sebep olmaktadır. Özellikle başarılı öğrencilerin özerk akademik motivasyonla ilgili ölçek maddelerine tepki verirken bu durumu yaşadıklarını varsaymış olmaları muhtemeldir. Düşük başarılı öğrencilerin ise neredeyse tamamı dışsal kaynaklarla güdülenmektedir. Bu bulgu nicel sonuçlarda da benzerdir.

1. 1. Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar

1. Sonuçlar ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okulla ilgili konularda öğretmenlerinden aldığı özerklik desteğinin onların akademik yeterliklerini doğrudan

etkilediği, yakın arkadaşlarından aldığı özerklik desteğinin ise akademik yeterliliği etkilemediğini göstermektedir.

2. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okulla ilgili konularda öğretmenlerinden aldığı özerklik desteği onların akademik özerkliklerini doğrudan etkilemektedir.

3. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okulla ilgili konularda yakın arkadaşlarından aldığı özerklik desteğinin onların akademik özerkliklerine doğrudan fakat zayıf etkisi söz konusudur.

4. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okulla ilgili konularda öğretmenlerinden aldığı özerklik desteği onların özerk akademik motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okulla ilgili konularda yakın arkadaşlarından aldığı özerklik desteği onların özerk akademik motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir.

5. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin kendileriyle ilgili algıladıkları akademik yeterlik, özerk (öz belirlenmiş) akademik motivasyonlarını kuvvetli ve doğrudan etkilemektedir. Ancak öğrencilerinin kendileriyle ilgili algıladıkları akademik özerkliğin onların özerk (öz belirlenmiş) akademik motivasyonlarına etkisi doğrudan olmakla beraber düşüktür. Son olarak ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin özerk (öz belirlenmiş) akademik motivasyonları, onların okul performansını (akademik başarı) doğrudan etkilemektedir.

6. Ayrıca test edilen modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde modeldeki veriler modele uyum sağlamıştır ve modelin bu şekliyle kabul edilebilir olduğu görülmüştür.

1. 2. Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin açık uçlu araştırma sorularına verdikleri cevaplar, iki grup için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede çalışma grubu, başarı düzeylerine göre ortalamanın altında ve yüksek başarılı olmak üzere ikiye bölünmüş ve betimsel analiz bu bölümlemeye göre yapılmıştır.

1. Başarılı öğrencilerin yarıdan fazlasının, öğretmenleri tarafından az da olsa özerklik desteği aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Vasat ya da vasatın altında başarı düzeyinde olan öğrenciler ise, öğretmenlerinden başarılı öğrencilere göre çok daha az

özerklik desteği almaktadır. Bu öğrencilerin yarıdan fazlası, öğretmeni tarafından özerkliğinin desteklendiğini hissetmediğini ifade etmiştir.

2. Başarılı öğrencilerin yarıdan fazlasının arkadaşları tarafından özerklik desteği hissetmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu gruptaki öğrencilerin bazılarının açık uçlu sorulara verdikleri tepkilerden, özerklik desteğini, gerek öğretmenleri gerekse arkadaşları tarafından "sevilmek" hissiyle karıştırması dikkati çekmektedir.

Vasat ya da vasatın altında başarı düzeyinde olan öğrencilerin büyük çoğunluğu, arkadaşlarının özerklik destekleyiciliğini hissetmemektedir. Nitel araştırma bulguları, gerek başarılı öğrenciler gerekse akademik başarı açısından geride kalan öğrencilerin, arkadaşları tarafından özerkliğinin desteklenmesi ve teşvik edilmesi duygusunu, pek fazla yaşamadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

3. Bulgular, başarı düzeyi iyi ve yüksek olan öğrencilerin neredeyse tamamının özerklik duygusu yaşadığı; başarı düzeyi vasat ya da vasatın altında zayıf olan öğrencilerin yarısının ise hiç bir zaman özerklik duygusu yaşamadığını ortaya çıkarmıştır.

Nitel araştırma bulguları, vasat ya da vasatın altında başarı düzeyinde olan öğrencilerin kendilerini, seçimlerini yapma noktasında özgür hissetmediklerini açığa çıkarmıştır.

4. Başarılı öğrencilerin büyük kısmının kendini akademik alanda yeterli hissettiği, bir başka deyişle kendine ve yapabileceklerine inandığı sonucuna ulaşılmıştır. Başarı düzeyi vasat ya da vasatın altında zayıf olan öğrencilerde ise durum tam tersidir. Bu gruptakilerin büyük çoğunluğu, kendini akademik alanda yetersiz hissetmektedir.

5. Başarılı öğrenciler az da olsa ev ödevi yapmak, okula gitmek ve ders sırasında öğretmenini dinlemekle ilgili içsel sebeplere sahiptir. Bulgulardan öğrencilerin en çok okula gitmek için içsel güdülere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Başarı düzeyi vasat ya da vasatın altında zayıf olan öğrenciler ise, iki kişinin öğretmeni dinlemek için sahip olduğunu dile getirdiği başarma güdüsü dışında, hiçbir içsel motive ediciye sahip değildir.

Ancak içsel motive edicilere sahip olmakla birlikte, başarılı öğrenciler için gerek okula gitmek, gerek ev ödevi yapmak gerekse derste öğretmeni dinlemekle ilgili motive edicilerin daha çok dışsal kaynaklar olduğu sonucu elde edilmiştir. Düşük başarılı

öğrencilerin ise neredeyse tamamı dışsal kaynaklarla güdülenmektedir. Ayrıca bulgular, bu gruptaki öğrencilerin yüksek başarılı öğrencilere göre daha fazla amotivasyon yaşadığı sonucuna işaret etmektedir.

2. Öneriler

1. Bireylerin seçim duygusunu yaşamaları onların içinde bulundukları ortamın özerklik destekleyici olmasına bağlıdır. Bu bağlamda düşünüldüğünde bireyler, çevreden özerklik desteği aldıklarında öz-belirleme düzeyleri yükselmektedir. Çünkü bireyler davranışlarını isteyerek ve gönüllü olarak seçtiklerinde, kontrol edilmediklerinde, baskı ve zorlama hissetmediklerinde öz-belirleme gerçekleşmektedir. Kontrol altında olan öğrenciler sadece heveslerini kaybetmez aynı zamanda yaratıcılık gerektiren, karmaşık, birçok kavramı bilmeyi gerektiren konularda öğrenme güçlüğü de yaşayabilirler.

Özerk kişiler, öz-yeterlik algısı yüksek, uyum sağlayıcı ve çoğunlukla içsel olarak güdülenmiş bireylerdir. Özgür seçimler yapabilen, kendi kararlarını kendi veren, kendi davranışlarını dışsal bir kontrol olmadan düzenleyebilen ve onların sorumluluğunu üstlenen bireyler yetiştirmek için öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin özerkliğini destekleme yanında onların yeterlik ve aidiyet duygusunu doyuracak bir atmosfer oluşturması yerinde olur.

2. Öğrencinin özerkliğini artırmada, öğretmenin en önemli rolü, bilgiye nasıl ulaşılır ve bilgi nasıl öğrenilir sorularının yanıtları için kaynak kişi ya da başka bir deyişle rehber olmaktır. Öğretmen öğrencinin kendi öğrenme süreci konusunda farkındalığını sağlamalı ve programların izin verdiği ölçüde hedef belirleme, içerik ve materyal seçimi, yöntem belirleme ve performans değerlendirmede söz sahibi olmasına izin vermelidir.

İnsanların kendileri için ve kendi tercihleriyle belirledikleri hedefler, sağlıklı hedeflerdir. Ancak başkaları tarafından belirlenen hedefler, kimi zaman tehlikeli yan etkiler yaratabilir. Bu yüzden öğretmenler öğrencileri sürekli kontrol etmek yerine onlardaki özerklik duygusunu canlandırmak ve onların kendi kendilerini yönetme becerisini elde etmesi için çaba sarf etmelidir.

3. Öğretmen öğretim ortamı, içerik ve kullandığı yöntemleri her öğrenci grubunun kendi öğrenme özelliklerine, ön bilgilerine, sosyo-kültürel şartlarına göre düzenleyebilmelidir. Öğretim, program bittiğinde ulaşılacak hedeflere göre değil, program devam ettiği sürece ortaya çıkacak öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillenmeli ve öğrencilere uygun bir hızda sürdürülmelidir. Öğretmen her sınıfa, hatta mümkün olduğu ölçüde her öğrenciye göre öğretimini farklılaştırabilmelidir.

4. Eğitim ve öğretimin temel olarak okullarda sürdürüldüğü göz önünde bulundurulduğunda özerkliğin öğrencilere hissettirilmesi noktasında sınıf içinde yapılan uygulamalar önemlidir. Öğrenci merkezli sınıf ortamı oluşturmak ve öğrencinin kendi öğrenmesinde söz sahibi olabilmesi için yapılacak işlerden ilki, öğrencilerin planlama, öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarında karar verme mekanizmasının içinde yer almasına fırsat vermektir.

5. Kişi kendisi için önemli olarak algıladığı öğrenme yaşantıları üzerinde odaklanma eğilimindedir. Bu bağlamda özerk öğrenenlerin sınıf içi ve dışı davranış biçimlerini belirlemeye, kullandıkları stratejileri saptamaya çalışmak ve elde edilen bilgiler doğrultusunda eğitim programları hazırlamak ve sadece öğrenciler için değil öğretmenler için de özerk öğrenci davranışlarını destekleyebilecekleri özerkliğin sağlanması önerilmektedir.

6. Özerklik için farklı durumlar söz konusudur. Her durum, herkesi aynı şekilde cezbetmez. Bazıları bir görevde özerklik isterken, bazıları çalışacakları grubu seçmede özerk olmak ister. Bu sebeple "Evrensel anlamda en önemli olan özerklik şudur.", şeklinde bir yargıya varmak mümkün değildir. Farklı insanların farklı arzuları olabilir. Dolayısıyla ana baba ya da öğretmen için en iyi strateji, her bir öğrenci için neyin önemli olduğunu belirlemeye çalışmak ve özerkliği teşvik noktasında bu kurala göre hareket etmek olmalıdır.

7. Çocukların kendi otoriteleri olmalı ve onlara istedikleri zaman istedikleri şeyi dayatma olmaksızın öğrenme özgürlüğü verilmelidir. Bu yolda öğretmen destekleyici rolü ihmal edilmemelidir. Özerklik öğretilebilen veya öğrenilebilen bir şey değildir; ancak kullanılan yöntemler, öğrenme malzemeleri, değerlendirme yöntemleri ve programların geliştirilmesinde dikkate alınacak bazı noktalar ile güçlendirilmesi mümkündür.

8. Öğretim programlarımızda, okulların çocuklara öğretmesini istediği öğrenme hedefleri, her öğrenci için ilginç ve çekici olmayabilir. Hatta çocuklar okul tarafından onlardan beklenen davranışsal düzenlemeler ve sosyal olarak kabul edilmiş eylemler için içsel olarak güdülenmiş de olmayabilir. Birçok çocuk, adeta öylece oturmaya ve sessiz kalmaya, rutin ev ödevlerini yapmaya, nispeten düzenli bir şekilde yemeğini yemeğe programlanmıştır. Bu durumdaki çocukların hem kültürleşmesi hem de başarı elde etmesi, birçok dışsal destek ve planlamanın kullanılmasını gerektirir.

9. Çocuğun doğal merakı ve ilgisinin olduğu her zaman, öğrenmesinde içsel güdülenmenin varlığından söz edilebilir. Eğitimsel çevre yoluyla elverişli fırsatlar, uyaranlarla zenginleştirilmiş kaynaklar ve özerklik sağlandığında bu motivasyonel öğrenme kaynağının zenginleşmesi muhtemeldir.

10. Çalışma sonucundan öğrencilerin yeterlik ve başarılarıyla ilgili öğretmen beklentilerinin, öğrenci başarısında önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler ve öğretmen adaylarına, öğrenciler başarabilecekleri ve yeterli olduklarına dair olumlu düşünceler beslediklerinde ve bu kendilerine ifade edildiğinde öğrencilerin içsel motivasyon, yeterlik algısı ve başarılarının bu durumdan olumlu etkilendiği çeşitli vesilelerle anlatılmalıdır.

11. Arkadaşların birbirlerinin akademik özerkliğini desteklemesi konusu ülkemizde üzerinde çok fazla durulan bir konu değildir. Bu çalışmada arkadaş özerklik destekleyiciliğin, yeterlik algısı ve özerklik algısına dolayısıyla akademik başarıya etkisi düşük seviyede çıkmış olsa da konunun yurt dışında yapılan çalışmalardaki önemi dikkate alınarak yapılacak bilimsel araştırmalarda arkadaş özerklik destekleyici yaklaşımlar üzerinde durulmalıdır.

KAYNAKLAR

Ahmed, W. & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10(4)*: 551-572.

Amabile, T. M. (1982). Children's artistic creativity detrimental effects of competition in a field setting. *Personality and Social Psychology Bulletin, (8)*: 573-578.

Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology, 48,* 393-399.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Boulder, Colo: Westview.

American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

Anderman, E. M. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology, 22(3):* 269-298.

Anderman, L. H. & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 24(1)*: 121-37.

Andersen, S. (2000). Fundamental human needs: making social cognition relevant. *Psychological Inquiry, 11(4):* 269-276.

Arends, R. I. (2004). *Learning to Teach*. New York, NY: McGraw-Hill. içinde Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child.* New York: Basic Books.

Piaget, J. (1963). *Psychology of Intelligence.* Paterson, NJ: Littlefield Adams.

Asher, S. R. & Parker, J. G. (1989). Significance of Peer Relationship Problems in Childhood. *Social Competence in Developmental Perspective, 51*: 5-23.

Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72,* 261-278.

Atkinson L. R., Atkinson C. R. & Hilgrad R. E. (1995). *Psikolojiye Giriş*, Çeviren: Kemal Atalay, Mustafa Atakay, Aysun Yavuz, İstanbul: Sosyal Yayınları.

Aydın, O. (2003). *Davranış Bilimlerine Giriş (2. Baskı)*, No: 1355, Edt.: Enver Özkalp, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi .

Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34*: 2045-2068.

Bacanlı, H. (1999). Sosyal Beceri Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bagwell, C. L., Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development, 69*: 140–153.

Bandura, A. (1977). Self- efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*: 191–215.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37:* 122-147.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. İçinde A. Bandura (Ed.), *Self -Efficacy in Changing Societies*. (pp. 1–45). New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67: 1206-1222.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.

Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış; İnsanın Üretim Gücü*, Ankara: Feryal.

Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkilap.

Benware, C. & Deci, E. L. (1984). The quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal, (21):* 755-766.

Bouffard, T., Marcoux, M., Vezeau C. & Bordeleau L. (2003) Changes in self-perceptions of competence and ıntrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 73:* 171-186.

Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.

Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald, S. L. (2006). Peer Exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 98(1)*: 1–13.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 2. Baskı. Ankara: Pegem A.

Byrne, B. M. (2010). Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Calp, Ş. (2012) İlköğretimde Ev Ödevi: Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Algıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 2(2):* 45-57.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P. G. (*2000*). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science, 11:* 302-306.

Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove G., Vecchio G. V., Barbaranelli C. & Bandura A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement, *Journal of Educational Psychology, 100(3)*: 525-534

Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest, 2:* 35-58.

Chirkov, V. I. & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, *32*: 618-635.

Chirkov, V. I., and Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, *32*: 618-635.

Cho, Y. J., Weinstein, C. E. & Wicker F. (2011). Perceived competence and autonomy as moderators of the effects of achievement goal orientations. *Educational Psychology, 31(4):* 393-411

Cihangir-Çankaya, Z. (2005). *Öz belirleme modeli: özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cole, L. & Morgan, J. J. B. (1968). *Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi*. (Çeviren: Belkıs Halim Vassaf), Öğretmen Kitapları, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Comrey, A. L. (1988). Factor-analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56:* 754-761.

Condry, J. & Koslowski, B. (1979). *Can Education be Made "İntrinsically İnteresting" to Children?* In L. Katz (Ed.), Current topics in early childhood education, (vol 2). Norwood, N.J.: Ablex.

Connell, J. P. & Ryan, R. M. (1985). *A theory and assessment of children's self regulation within the academic domain*. Unpublished manuscript, University of Rochester.

Corpus J. H., Mcclintic-Gilbert M. S. & Hayenga A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 34*: 154-166.

Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk,Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Danner, F. W. & Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development 52:* 1043-1052.

Darling-Hammond, L. & Ifill-Lynch, O. (2006). If They'd Only Do Their Work! *Educational Leadership, 63 (5):* 8-13.

Deci, E. L. (1992). *The Relation of Interest to the Motivation of Behavior: A Self-Determination Theory Perspective*. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), The role of interest in learning and development (pp. 43-70). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Deci, E. & R. Ryan. (2002). *Self-Determination Theory*. 10.08.2009'da erişilmiştir. http://psych.rochester.edu/SDT/theory.html

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *18*: 105-115.

Deci, E. L. (1972). The effects of contingent and non-contingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, *8*: 217-229.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist, 26(3)*: 325-346.

Deci, E. L. & Flaste, R. (1996). *Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation*. USA: Penguin Books.

Deci, E. L. & Ryan R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior. 1:* 33-43.

Deci, E. L. & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L. & Ryan R. M. (1987). The Support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53:* 1024-1037.

Deci, E. L. & Ryan R. M. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.). *Handbook of self-determination research* (s. 3–36). New York: University of Rochester Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11,* 227-268.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49:* 14-23.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology: Vol. 1* (pp. 416-437). Thousand Oaks, CA: Sage.

Deci, E. L. & Ryan, R.M. (1991). *A motivational approach to self: integration in personality.* Nebraska symposium on motivation. Perspectives on Motivation, edited by R. Dienstbier. (sf 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L. & Porac, J. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin, (7):* 79-83.

Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, *125*: 627-668.

Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M.(1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125(6):* 627-668.

Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J. & Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *32*: 313-327.

Deci, E. L., Nezlek, J. and Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. Journal of Personality and social psychology Bulletin, (7); 79-83.

Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences, 8*: 165-183.

Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences, 8*: 165-183.

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. & Korazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and wellbeing in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*: 930-942.

Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R. & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: The behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology, 74(6):* 852-859.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychology*, 26: 325–346.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation.* Newyork: Plenum Press

Deniz, M., Çok, F. & Duyan, V. (2013). Duygusal Özerklik Ölçeği'nin Ergenler İçin Uyarlanması ve Psikometrik Özellikleri. *Eğitim ve Bilim, 38(167)*: 352-363.

DeRosier M. E., Kupersmidt J. B. & Patterson C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development, 65(6)*:1799-1813.

Downie, M., Chau, S. N., Koestner, R., Barrios, M., Rip, B. & Sawsan, M. (2007). The relations of parental autonomy support to cultural internalization and well-being on immigrants and sojourners. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 13*: 241-249.

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (Second edition). Harlow: Longman.

Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Philadelphia: Psychology Press.

Dweck, C. S. & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*: Vol. 4. *Sociatization, personality, and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley.

Ellis, W. E. & Zarbatany, L (2007). Peer group status as a moderator of group influence on children's deviant, aggressive and prosocial behavior. *Child Development, 78(4)*: 87-99.

Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J. & Baron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence fort he academic motivation scale. *Contemporary Educational Psychology, 30*: 331- 358.

Faye, C. & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: the role of basic psychological, needs and ıdentity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science, 40(4)*: 189-199.

Ferguson, Y. L., Kasser, T. & Jahng, S. (2011). Differences in life satisfaction and school satisfaction among adolescents from three nations: The role of perceived autonomy support. *Journal of Research on Adolescence*, *21*: 649-661.

Fortier, M. S., Vallerand, R. J. & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, *20*: 257-274.

Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and ıts measurement. *Educational and Psychological Measurement, 59(1):* 58-76.

Garcia, T. & Pintrich, P. R. (1996). The effectes of autonomy motivation and performance in the college classroom. *Contemporary Educational Psychology, 21:* 477-486.

Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: Distinguishing perceptions by school cultural characteristics*. Unpublished doctoral dissertation (In educational and organizational leadership), University of Pennsylvania.

Gifford-Smith M., Dodge K, Dishion T. & McCord J. (2005). Peer influence in children and adolescents: Crossing the bridge from developmental to intervention science. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33(3):* 255–265.

Gillet, N., Vallerand, R. J. & Lafrenière, M. A. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education: An International Journal, 15:* 77-95.

Goldberg, M. D. and Cornell, D. G. (1998). The influence of intrinsic motivation and self-concept on academic achievement in second- and third-grade students. J*ournal for the Education of the Gifted, 21(2):* 179-205.

Gottfried, A. E. (1981). *Measuring children's academic intrinsic motivation: A psychometric approach.* Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Los Angeles.

Gottfried, A. E. (1982). Relationships between academic intrinsic motivation and anxiety in children and young adolescents. *Journal of School Psychology, 20*: 205-215.

Graham, S. & Golan, S. (1991). Motivational Influences on Cognition: Task İnvolvement, Ego Involvement and Depth of İnformation Processing. *Journal of Educational Psychology, 83(2)*: 187-196.

Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, (52):* 890–898.

Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81:* 143–154.

Grolnick, W. S., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.). *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.

Grolnick, W. S., Ryan R. M. & Deci E. L. (1991) Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents. *Journal of Educational Psychology, 83(4)*: 508-517.

Guay, F., Boggiano, A. K. & Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, motivation and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Bulletin, 27*: 643-650.

Guay, F., Mageau, G. A. & Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*: 992-1004.

Guay, F. & Vallerand, R. J. (1996). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education, 1*: 211-233.

Gutek, L. Gerald. (2001). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Çeviren: Nesrin Kale, Ankara: Ütopya Yayınları.

Gülay, H. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Akran İliskileri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic verses extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology, (17)*: 300-312

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. toward a developmental model. *Human Development, 21(1)*: 34-64.

Harter, S. & Connell, J. P. (1984). A comparison of alternative models of the relationships between academic achievement and children's perceptions of competence, control and motivational orientation. In J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement-related cognitions and behaviors. Greenwich, CT: JAI Press.*

Hartup, W. W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development, 67(1):* 1-13.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement.* London: Routledge.

Hidi,S., Reninner, K. & Krapp, A. (1992). The present state of interest research, *The role of interest in learning and development,* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hmel, B. A. & Pincus, A. L. (2002). The Meaning Of Autonomy: On And Beyond The Interpersonal Circumplex. *Journal Of Personality, 70*, 277-310.

Morsünbül, Ü. (2011). *Ergenlikte Özerkliğin ve Kimlik Biçimlenmesinin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hodgins, H. S., Koestner, R. & Duncan, N. (1996). On the compatibility of autonomy and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *22*: 227-237.

Hoge, D., Smit, E. & Crist, J. (1997). Four family process factors predicting academic achievement in sixth and seventh grade. *Educational Research Quarterly, 21(2)*: 27-42.

Holt, J. (1964). *How Children Fail*. New York: Dell. (http://iwcenglish1.typepad.com/Documents/Holt_How_Children_Fail.pdf.)

Hoyle, R. H. (1995). *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues and Applications*. London: Sage Publication Inc.

Hui, E. K. P., Sun, R. C. F., Chow, S. S. Y. & Chu, M. H. T. (2011). Explaining Chinese students' academic motivation: Filial piety and self-determination. *Educational Psychology, 31*(3): 377-392.

Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L. & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle childhood. *Child Development, 61*: 2004-2021.

Inagaki, K. & Hatano, G. (1984). *Effects of external evaluation on reading comprehension and intrinsic interest.* Paper presented at the meeting of the American Education research Association, New Orleans.

Ingersoll, R. M. (2007). Short on Power Long on Responsibility. *Educational Leadership*, *65*(1): 20-25.

Joreskob, K. G. & Sorbom, D. (1993). *LISRESL* 8: *Structural equation modeling with the sımpl/s command language,* Ssı Scientific Software.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *36* (4): 403-422.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Kaya, A. & Siyez D. M. (2008). Farklı sosyometrik statülerdeki ilköğretim öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research, 32*: 69-82.

Kemer, G. (2006). *The Role of Self-Efficacy, Hope, and Anxiety in Predicting University Entrance Examination Scores of Eleventh Grade Students* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Keskin, G. & Sezgin B. (2009). Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi. *Fırat Saglık Hizmetleri Dergisi, 4(10):* 2-18.

Kline, R. B. (2005). *Principles and Practices of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press

Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of children's school adjustment difficulties? *Child Development, 67*: 1293-1305

Korkmaz, H. & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22:* 91-97.

Krapp, A. (1993). The cunstruct of interest: Characteristic of individual interest and interestrelated actions from the perspective of a person-object theory, *Studies in Educational Psychology, 4.* Munich, Germany: Universität der Bundeswehr.

Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations, *Learning and instruction, 15*, 381–395.

La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E. & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*: 367-384.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development, 61(4):* 1081-1100.

Ladd, G. W., Herald, S. L. & Andrews, R. K. (2006). Young children's peer relations and social competence. In B. Spodek ve O. N. Saracho (Eds.), *Handbook on the Education of Young Children* (pp. 23–54). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*: 1103-1118.

Lagault Lisa, Green-Demers Isabelle, Pelletier Luc. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology, 98(3):* 567-582

Lee, S. J. (2007). The relations between the student–teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies, 33(2):*209-216.

Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. .J. (2007). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant. 43:* 265–275.

Liew, J., McTigue, E. M., Barrois, L. & Hughes, J. N. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly, 23(4):* 515-526

Locke, E. A. (2000). Motivation, cognition and action: An analysis of studies of task goals and knowledge. *Applied Psychology: An International Review, 49(3)*: 408-429.

Marc R. Blais & Robert J. Vallerand (1991). Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (ÉPADV-16). Development and Validation of the Autonomy Perceptions in Life Contexts Scale. Unpublished manuscript. Université du Québec à Montréal

Markland, D., Ryan, R. M., Tobin, V. J. & Rollnick, S. (2005). Motivational interviewing and self-determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*: 811-831.

Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self:Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*: 224–253.

McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquistion. *American Psychologist, 20:* 321–333.

McClelland, D. C. & Burnham, D. H. (1976). Power is the great motivator. *Harvard Business Review, 25*: 159–166.

McGraw, K. O. (1978). The detrimental effects of reward on performance: A literature review and a prediction model. In M. R. Lepper & D. Greene (Eds.), *The Hidden Costs of Reward.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Meeus, W., Oosterwegel, A. & Vollebergh, W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence, 25*, 93–106.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mimi, B. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 93(1)*: 23-34.

Mjaavatn P. E. & Frostad, P. (2012). *Self-Esteem, Amotivation And Drop-Out in Secondary School*. ECER 2012, 5. Children and Youth at Risk and Urban Education Conference.

Montgomery, K. (2000). *Authentic Assessment*. London: Addison Wesley Longman.

Morsünbül, Ü. (2011). *Ergenlikte Özerkliğin ve Kimlik Biçimlenmesinin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38(1)*: 30-38.

Mustafa, M. & Cullingford, C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development, 28:* 81-88.

Naccarato, R. W. (1988). *Assessing learning motivation: a consumer's guide* (Northwest Regional Educational Lab., Portland, oR. No. ED297027). Office of Educational Research and Improvement. Washington, DC.

Neill, A. S. (1960). *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*. New York: Hart.

Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Catalono, R. F., Hawkins, J. D., Battin-Pearson, S. & Hill, K. (2002). Mediational and deviance theories of late high school failure: Process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behaviours. *Journal of Counselling Psychology, 49:* 172-186.

Nolen, S. B. & Haladyna, T. M. (1990). Motivation and Studying in High School Science. *Journal of Research on Science Teaching, 27*: 115-126.

Ntoumanis Nikos, Pensgaard Anne-Marte, Martin Chris & Pipe Katie (2004). University of Birmingham. An idiographic analysis of amotivation in

compulsory school physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology. 4(26):* 197-214

Ormrod, J. E. (1999). *Human Learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Owens, I., N., A. (1996). Self-esteem and anxiety in secondary school achievement. *Journal of Social Behavior & Personality, 11(3)*: 521-522.

Özdemir, Y. (2012) Ergenlerin öznel iyi oluşlarının özerk, ilişkisel ve özerk-ilişkisel benlik kurguları açısından incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4 (38)*: 188-198

Özdemir, Y. ve Çok, F. (2011). Ergenlikte Özerklik Gelişimi, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,4 (36), 152-164.

Öztürk, İ., H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10(35): 82-99.*

Pajares, F. and Schunk, D. H. (2001). *Self-Beliefs and School Success: Self Efficacy, Self-Concept and School Achievement*. R. Riding and S. Rayner (Eds.), Perception, London: Ablex Publishing.

Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*: 611–621.

Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M. & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: a developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), (2006). *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation*, Vol. 2 (pp. 96–161). New York: Wiley.

Pelletier, L. G., Dion, S., Tucson, K. & Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Basic and Applied Social Psychology, (29):* 2481–2504.

Pelletier, L. G., Beaudry, S., Sharp, E. & Otis, N. (2008). *The ınterpersonal behaviors scale: a measure of autonomy support, competence and relatedness in different*

life domains. Manuscript in preparation, University of Ottawa, Ontario, Canada.

Perlmuter, L. C. & Monty, R. A. (1977). The importance of perceived control: Fact or fantasy? *American Scientist, (65)*: 759-765.

Petri H. L. **&** Govern, J. M. (2004). *Motivation: Theory, Research, and Applications* (5th ed.). CA: Wadsworth/Thomson.

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pintrich, P., R. (1991). Motivation and Education (Special İssue). *Educational Psychologist, 26 (3)*: 399-427.

Pintrich, P., R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Compenents of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology, 82(1):* 33-40.

Plotnik, R. (2007). *Psikoloji'ye Giriş*. İstanbul: Kaknüs Psikoloji.

Porter, L. W., Bigley, G. A. & Steers, R. M. (2003). Motivation and work behavior (7th ed.). Boston: McGraw-Hill/Irwin.

Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senecal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, *99*: 734-746.

Reeve, J. (1997). *Understanding Motivation and Emotion*. (7. Edition). Forth Worth: Harcourt Brace College Publication.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.). *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 183–203). New York: University of Rochester Press.

Reeve, J. , Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology, 91*: 537-548.

Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98:* 209–218.

Reeve, J., Bolt, E. and Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537–548.

Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C. & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy, self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion, 16*: 165-185.

Robbins, S. P. (2003). *Essentials of Organizational Behavior* (7th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Rodkin, P. C. & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review, 32(3)*: 384-400.

Rohrbeck, C. A. (2003). Peer Relationships, Childhood. In Gullotta, T. P., Bloom, M., Kotch, J., Blakely, C., Bond, L., Adams, G., Browne, C., Klein, W., Ramos, J. (Eds.), *Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion*, pp: 804-808. New York: Klower Academic.

Rollinson, D. & Broafield, A. (2002). *Organisational Behaviour and Analysis*. UK: Prentice Hall.

Roseth, C. J., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin, 134(2)*: 223-246.

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 43(3)*: 450-461.

Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. *Nebraska Symposium On Motivation: Developmental Perspectives On Motivation*, edited by J. Jacobs. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 40, 1-56.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63*: 397-427.

Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*: 749–761.

Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 54–67.

Ryan, R. & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist, 55(1)*: 68-79.

Ryan, R. M. & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the he vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development, 60*: 340-356.

Ryan, R. M., Avery, R. R. & Grolnick, W. S. (1985). A Rorschach assessment of children's mutuality of autonomy: Relations with perceived control, interpersonal adjustment and school performance. *Journal of Personality Assessment, 49*: 6-12.

Ryan, R. M., Koestner, R. and Deci, E. L. (1991). Varied forms of persistence: When freechoice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, *15*: 185–205.

Ryan, R. M., Mims, V. & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive Evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*: 736-750.

Sabuncuoglu, Z. & Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Sadowski, C.J. & Woodward, H.R. (1981). Relationship between origin climate, perceived responsibility, and grades. *Perceptual and Motor Skills*, *53*: 259-261.

Schermelleh-Engel, K. & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8(2)*: 23-74.

Schick, A. & Schwedes, H (1999). The Influence of Interest and Self-Concept on Students' Actions in Physics Lessons. *Annual meeting of the national*

association for research in science teaching (ERIC Document Reproduction Service No.ED 444 836)

Schiefele, U. (1998). Individual interest and learning-what we know and what we don't know. In L.Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert, *Interest and learning. Proceedings of the Seeon-Conference on interest and gender* (pp. 91-104). Kiel: IPN.

Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading, 3(3)*: 257–279.

Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning, In J. M. Collis & S. Messick (Eds.). *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* Mahwah, NJ: Erlbaum, 163–193.

Schunk, D. H. & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning, Andrew J. Eliot and Carol S. Dweek (Ed.), *Handbook of Competence and Motivation*, New York: The Guilford Press.

Selçuk, Z. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Slavin, R. E. (2003). *Educationl Psychology: Theory and Practise*. New York: Allyn&Bacon.

Soenens, B., Park, S. Y., Vansteenkiste, M. & Mouratidis, A. (2012). Perceived parental psychological control and adolescent depressive experiences: A cross-cultural study with Belgian and South-Korean adolescents. *Journal of Adolescence, 35*: 261–272.

Song, S. Y. (2006). *The role of protective peers and positive peer relationships in scholl bullying: How can peers help?* Unpublished Doctoral Thesis. University of Nebraska, Nebraska.

Steinberg, L. (2007). *Ergenlik.* Çeviri Editörü: Çok, F. Ankara: İmge Kitabevi.

Stipek, D. (2002). *Motivation to Learn*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Stokking, K. M. (2000). Predicting the choice of physics in secondary education. *International Journal of Science Education, 22*: 1261–1283.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3(6)*: 49-74

Şekercioğlu, G. (2009). *Çocuklar İçin Benlik Algısı Profilinin Uyarlanması ve Faktör Yapısının Farklı Değişkenlere Göre Eşitliğinin Test Edilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş.* Ankara: Ekinoks

Tabachnick, B. G. & Fidel, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th edition). Boston: Allyn and Bacon

Thomas, J. (1980). Agency and achievement: Self-management and self-regard. *Review of Educational Research, 50: 213-240.*

Thrash, T. M. & Elliot, A. J. (2002). Implicit and selfattributed achievement motives: Concordance and predictive validity. *Journal of Personality, 70:* 729-755.

Tsai, Y., Kunter, M., Lüdtke, O. , Trautwein, U. & Ryan, R. M. (2008). What Makes Lessons Interesting? The Role of Situational and Individual Factors in Three School Subjects. *Journal of Educational Psychology, 100(2)*: 460-472.

Vallerand, R. J. & Bissonnette, R. (1992). On the Predictive Effect of Intrinsic, Extrinsic and Amotivational Styles on Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality, 60*: 599-620.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72(5)*: 1161-1176.

Vallerand, R. J., O'Connor, B. P., & Hamel, M. (1995). Motivation in later life: Theory and assessment. *International Journal of Aging and Human Development, 41*: 221-238.

Vallerand, R. J., Pelletier L. G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C. & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*: 1003-1017.

Véronneau, M. H., Koestner, R. F. & Abela, J. R. Z. (2005). Intrinsic need satisfaction and well–being in children and adolescents: An application of the self determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24(2)*: 280-292.

Voller, P. (1997). Does the teacher have a role in autonomous language learning? (Eds: P. Benson ve P.Voller) *Autonomy and İndependence in Language Learning*. New York, NY: Longman.

Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Weiner, B. (1972). *Theories of Motivation: From Mechanism to Cognition*. Chicago: Markham Publishing Company.

Weiner, B. (1990). History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology, 82(4):* 616-622.

Wentzel, K. R. (1991). Social Competence at School: Relation Between Social Responsibility and Academic Achievement. *Review of Educational Research, 61*: 11-24.

Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology, 85(2)*: 357-364.

Wentzel, K. R. **&** Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development, 66:* 754-763.

Wentzel, K. R. **&** Caldwell, K. (1997). Peer Acceptance and Group Membership: Realtions to Academic Achievement in Middle School. *Child Development, 68(6)*: 1198-1209.

White, P. A. (1992). Teacher Empowerment Under "Ideal" School-Site Autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*(1), 69-82.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66(5)*: 297-333.

Wiersma, Uco J. (1992).The effects of extrinsic rewards in intrinsic motivation: A meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 65(2):* 101-114.

Wilbrandt, Çakıroğlu E. (2007). *Montessori Eğitim Modeli Kuram ve Uygulama Semineri Ders Notları.* Konya.

Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weightloss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*: 115-126.

Wong, Eugene H.; Wiest, Dudley J. & Cusick, Lisa B. (2002). Perceptions of autonomy support, parent attachment, competence and self-worth as predictors of motivational orientation and academic achievement: An examination of sixth-and-ninth-grade regular education students. *Adolescence, 37(146)*: 255-266.

Woodworth, R. S. (1958). *Dynamics of Behavior*. New York: Holt.

Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Allyn&Bacon.

Wortman, C. B. & Brehm, J. W. (1975). Responses to uncontrollable outcomes: An integration of reactance theory and the learned helplessness model. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, (vol 8, pp 277-336). New York: Academic Press.

Wößmann L., Schütz, G., Lüdemann, E. & West M. R. (2007). *School Accountability, Autonomy, Choice and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*. OECD Education Working Paper No.12, EDU/WKP(2007)7. Paris: OECD. http://www.elternlobby.ch/deutsch/argumente/pdf/fbw13woessmann.pdf adresinden 11.01.2013 tarihinde erişilmiştir.

Wößmann, L. (2007). International Evidence on School Competition, Autonomy and Accountability: A Review. *Peabody Journal of Education, 82 (2-3)*: 473-497.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, İ. (2006). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*: 258-267.

Yıldırım, İ. & Ergene, T. (2003). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Snav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25:* 224-234.

Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne – baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları*

arasındaki ilişkiler. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zhou, M., Ma, W. J. & Deci, E. L. (2009). The Importance Of Autonomy For Rural Chinese Children's Motivation For Learning. *Learning and Individual Differences, 19*: 492-498.

Zimmerman, B.J., Bonner, S. &Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Zuckerman, M. Porac, J. Lathin, D. Smith, R. & Deci , E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically-motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, (4)*: 443-446.

EKLER

EK 1: Verilerin Toplandığı Okullar ve Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısı

Okullar		**Araştırmaya katılan öğrenci sayısı**
Ön uygulamalar için (ilk ve ikinci pilot)		
1.	Güzelkent İlköğretim Okulu	213
2.	Eryaman Cumhuriyet İlköğretim Okulu	124
3.	Eryaman Bahar İlköğretim Okulu	118
	Toplam	455
Asıl uygulama için		
4.	Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu	119
5.	Cahit Zarifoğlu İlköğretim Okulu	105
6.	Eryaman Şehit Abdulkadir Yüzbaşıoğlu İlköğretim Okulu	89
7.	Eryaman Kooperatifler Birliği İlköğretim Okulu	86
8.	Türkkonut Emel Önal İlköğretim Okulu	78
9.	Eryaman Şehit Rıfat Çelik İlköğretim Okulu	77
10.	Eryaman Türkkent İlköğretim Okulu	67
11.	Eryaman Türkkonut İlköğretim Okulu	47
12.	Erzurumlu İbrahim Hakkı İlköğretim Okulu	45
13.	Hafize Özal İlköğretim Okulu	31
14.	Nasreddin Hoca İlköğretim Okulu	29
15.	Sakarya İlköğretim Okulu	28
16.	Toki Göksu İlköğretim Okulu	24
17.	Toplu Konut İlköğretim Okulu	24
	Toplam	849

EK 2: Uzman Değerlendirme Formu

KAYNAK DİLDEN HEDEF DİLE YAPILAN ÇEVİRİ İÇİN UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU

Sayın ……,

Bu form, aşağıda "ÖLÇEK 1, ÖLÇEK 2 ve ÖLÇEK 3" olarak numaralandırılan üç ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması için hazırlanmıştır. Sizden maddelerin orijinali ve çevirilerini inceleyip çevirinin uygun olup olmadığını belirtmeniz; çevirinin uygun olmadığını düşündüğünüz durumda ise alternatif bir çeviri önermeniz beklenmektedir.

Değerli görüşleriniz ve çalışmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederim. Saygılarımla…

Şükran CALP
Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı
Araştırma Görevlisi

ÖLÇEK 1: ***Yaşam Alanlarında Algılanan Özerklik Ölçeği*** *Bu ölçek, işinin çeşitli yaşam alanlarındaki özerklik algısını değerlendirir. Ölçekte dört yaşam alanı vardır. Bunlar: Özel uğraşı alanı, kişiler arası ilişkiler alanı, akademik alan ve genel olarak yaşam alanı.*								
ORJİNALİ	The Perceived Autonomy in Life Domains Scale							
ÇEVİRİSİ	Yaşam Alanlarında Algılanan Özerklik Ölçeği							
YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:							
DERECELENDİRME İFADELERİ	**ORJİNALİ**	Do not agree at all		Slightly agree		Agree		Strongly agree
		1	2	3	4	5	6	7
	ÇEVİRİSİ	Hiç katılmıyorum		Biraz katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum
	YORUMUNUZ	a. ( )Uygun b.		a. ( )Uygun b.		a. ( )Uygun b.		a. ( )Uygun b.
1. Madde	**ORJİNALİ**	In general, I feel free to do what I want.						
	ÇEVİRİSİ	Genel olarak, istediğim şeyi yapmakta özgür hissediyorum.						
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:						
2. Madde	**ORJİNALİ**	I go to school out of personal choice.						
	ÇEVİRİSİ	Kendi tercihimle okula giderim.						
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:						
3. Madde	**ORJİNALİ**	I have to force myself to act a certain way with people						

	ÇEVİRİSİ	Kendimi insanlarla belli bir şekilde hareket etmeye zorlamak zorundayım.
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:
4. Madde	**ORJİNALİ**	I do the leisure activities I choose to do.
	ÇEVİRİSİ	Yapmayı kendimin seçtiği özel uğraşlarım var.
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:
5. Madde	**ORJİNALİ**	I generally do things because I want to, not because I have to.
	ÇEVİRİSİ	Ben genellikle bir şeyleri yapmak zorunda olduğum için değil, istediğim için yaparım.
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:
6. Madde	**ORJİNALİ**	I have to push myself (or be pushed by someone)in order to go to school.
	ÇEVİRİSİ	Okula gitmek için kendimi zorlamak (ya da biri tarafından zorlanmak) zorundayım.
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:
7. Madde	**ORJİNALİ**	I feel free to act as I please with other people.
	ÇEVİRİSİ	İnsanları memnun ettiğim sürece davranışlarımda özgür hissederim.
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:
8. Madde	**ORJİNALİ**	The leisure activities I do really correspond to my choices and interests.
	ÇEVİRİSİ	Özel uğraşılarım, gerçekten tercihlerim ve ilgilerimle örtüşür.
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:
9. Madde	**ORJİNALİ**	I feel a freedom of action in my daily activities.
	ÇEVİRİSİ	Günlük işlerimde özgür eylemler yaptığımı hissederim.
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:
10. Madde	**ORJİNALİ**	At school, I feel as if I were in jail.
	ÇEVİRİSİ	Okulda kendimi hapishanedeymişim gibi

		hissederim.
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:
11. Madde	**ORJİNALİ**	I feel free to express myself as I please with other people.
	ÇEVİRİSİ	Diğer insanları memnun ettiğim sürece kendimi özgürce ifade ettiğimi hissederim.
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:
12. Madde	**ORJİNALİ**	I feel I can really do what I want in my leisure activities.
	ÇEVİRİSİ	Boş zamanlarımda istediğim şeyi gerçekten yapabildiğimi hissederim.
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:
13. Madde	**ORJİNALİ**	I usually feel free to make my own decisions.
	ÇEVİRİSİ	Kendi kararlarımı vermede genellikle özgür hissederim.
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:
14. Madde	**ORJİNALİ**	I feel obligated to go to school.
	ÇEVİRİSİ	Okula gitmek için zorlanmış hissederim.
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:
15. Madde	**ORJİNALİ**	I feel choked when I am with other people.
	ÇEVİRİSİ	Diğer insanlarla olduğum zaman baskı altındaymışım gibi hissederim.
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:
16. Madde	**ORJİNALİ**	When I do my leisure activities, I feel I should probably be doing something else.
	ÇEVİRİSİ	Boş zaman etkinliklerini yaparken muhtemelen başka şeyler yapmam gerektiğini hissederim.
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:

ÖLÇEK 2: ***Akademik Motivasyon Ölçeği***

Bu ölçek, ilköğretim okulu düzeyinde iç ve dışa ait motivasyonu değerlendirir. Her bir durumda öğrencilerden, sağlanan gerekçeler için okulla ilgili davranışlarının derecesini belirlemelerini istediğimiz üç farklı durum vardır.

ORJİNALİ: SCHOOL AND I
ÇEVİRİSİ: OKUL VE BEN
YORUMUNUZ: a. ( ) Çeviri uygundur.
b. ( ) Bu daha uygun:

ORJİNAL YÖNERGE: On the following page, we have described three activities related to school. For each activity, we have given four reasons you would do it. For each of these reasons, circle the answer which best suits you, using the choice of answer on a scale of 1 to 5, as below.
ÇEVİRİSİ : Aşağıdaki sayfada okulla ilgili üç etkinlik tanımladık. Sizin onu yapmanız için dört gerekçe gösterdik. Bu gerekçelerin her biri için, 1 ila 5 aralığındaki ölçek üzerinde cevap seçeneğini kullanarak size en uygun gelen cevabı/şıkkı yuvarlak içine alın.

YORUMUNUZ : a. ( ) Çeviri uygundur.
b. ( ) Bu daha uygun:

ORJİNALİ	Almost never for this reason	Rarely for this reason	Generally for this reason	Often for this reason	Almost always for this reason
	1	2	3	4	5
ÇEVİRİSİ	Bu sebep için hemen hemen hiç	Bu sebep için nadiren	Bu sebep için genellikle	Bu sebep için sık sık	Bu sebep için neredeyse daima
YORUMUNUZ	a.( )Uygun b.( )	a.( )Uygun b.( )	a.( )Uygun b.( )	a.( )Uygun b.( )	a.( )Uygun b.( )

ORJİNALİ: Here is an example:
ÇEVİRİSİ: Burada bir örnek var:
YORUMUNUZ: a.( ) Çeviri uygun b( ) Bu daha uygun:

ORJİNALİ: For each of the following reasons, circle the answer which suits you best, using the choice of answer on a scale of 1 to 5.
ÇEVİRİSİ: Aşağıdaki sebeplerin her biri için ölçek üzerinde 1 den 5'e cevap seçeneklerini kullanarak sana en iyi uyan cevabı işaretle.
YORUMUNUZ: a.( ) Çeviri uygun b( ) Bu daha uygun:

ORJİNALİ: Usually, I brush my teeth…
ÇEVİRİSİ: Genellikle dişlerimi fırçalarım…
YORUMUNUZ: a.( )Çeviri uygun b( ) Bu daha uygun:

ORJİNALİ: *Following are 4 reasons why you might brush your teeth.*
ÇEVİRİSİ: Dişlerinizi niçin fırçaladığınızın 4 gerekçesi aşağıdadır.
YORUMUNUZ: a.( )Çeviri uygun b( ) Bu daha uygun:

ORJİNALİ	1.	…	**because I have chosen it myself.....…**					
ÇEVİRİSİ	1	…	**benim kendi tercihim olduğu için** ……					
YORUMUNUZ	1	…	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( )					
ORJİNALİ			*Meaning that you brush your teeth <u>because you want to</u> (nobody makes you do it) and it is important to you that you have healthy teeth.*					
ÇEVİRİSİ			Dişlerinizi fırçalamanızın anlamı, sizin onu istemiş olmanızdandır (hiç kimse onu size yaptırmaz) ve bu durum, sizin sağlıklı dişlere sahip olmanız açısından önemlidir.					
YORUMUNUZ			a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( )					
ORJİNALİ	2.	…	**I don't know why, I really don't see what difference it makes …….**					
ÇEVİRİSİ	2.	…	**Onu farklılaştıranın ne olduğunu gerçekten fark edemem, sebebini bilmem …….**					
YORUMUNUZ			a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( )					
ORJİNALİ			*Meaning that <u>you don't know why you brush your teeth</u> and, in fact, you <u>don't think it makes any difference if you brush them or not.</u>*					
ÇEVİRİSİ			Sizin dişlerinizi fırçalamamanızın sebebini bilmemenizin anlamı, aslında dişlerinizi fırçalayıp fırçalamamanızın her hangi bir fark oluşturduğunu düşünmemenizdir.					
YORUMUNUZ			a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( )					
ORJİNALİ	3.	…	**because it is what I am supposed to do …….**					
ÇEVİRİSİ	3.	…	**Çünkü dişlerimi fırçalamak, benden beklenen şey …….**					
YORUMUNUZ			a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( )					

ORJİNALİ			*Meaning that you brush your teeth because <u>you are expected to</u> or because <u>you do not have the choice</u> (example: if you didn't, you'd get in trouble with your parents.)*					
ÇEVİRİSİ			Dişlerinizi fırçalamanızın anlamı, sizden beklenildiği için ya da seçme şansına sahip olmadığınız içindir. (örneğin: Eğer fırçalamazsanız ailenizle başınız dertte demektir.)					
YORUMUNUZ			a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( )					
ORJİNALİ	4.	…	**for the pleasure of doing it …….**					
ÇEVİRİSİ	4.	…	**Onu yapmanın zevki için …….**					
YORUMUNUZ			a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( )					
ORJİNALİ			*Meaning that you brush your teeth because you like brushing your teeth for the activity itself, for the fun of it*					
ÇEVİRİSİ			Dişlerinizi fırçalamanızın anlamı, bizzat bir etkinlik olsun, eğlence olsun diye dişlerinizi fırçalamayı sevmenizdir.					
YORUMUNUZ			a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( )					

SCHOOL AND I

ORJİNALİ	**A)**	**<u>Usually</u>, I do my homework or school work …**						
ÇEVİRİSİ	**A)**	**<u>Genellikle</u> okul işlerini ya da ev ödevlerimi yaparım.**						
YORUMUNUZ	A)	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( )						
	1.	…	because I have chosen it myself	1	2	3	4	5
	2.	…	I don't know why, I really don't see what difference it makes	1	2	3	4	5
	3.	…	because it is what I am supposed to do	1	2	3	4	5

	4.	…	for the pleasure of doing it	1	2	3	4	5
ORJİNALİ	**B)**	**<u>Usually</u>, I go to school …**						
ÇEVİRİSİ	**B)**	**<u>Genellikle</u> okula giderim.**						
YORUMUNUZ	B)	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( )						
	1.	…	because I have chosen it myself	1	2	3	4	5
	2.	…	I don't know why, I really don't see what difference it makes	1	2	3	4	5
	3.	…	because it is what I am supposed to do	1	2	3	4	5
	4.	…	for the pleasure of doing it	1	2	3	4	5
ORJİNALİ	**C)**	**<u>Usually</u>, I listen the teacher …**						
ÇEVİRİSİ	**C)**	**<u>Genellikle</u> öğretmeni dinlerim.**						
YORUMUNUZ	C)	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( )						
	1.	…	Because I have chosen it myself	1	2	3	4	5
	2.	…	I don't know why, I really don't see what difference it makes	1	2	3	4	5
	3.	…	Because it is what I am supposed to do	1	2	3	4	5
	4.	…	for the pleasure of doing it	1	2	3	4	5

ÖLÇEK 3: ***Kişilerarası Davranışlar Ölçeği*** *Öz belirleme teorisi üzerine temellendirilen Interpersonal Behaviors Scale (IBS) 12 maddeden oluşmaktadır ve üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Bunlar; "kontrole karşı özerklik desteği, yetersizliğe karşı yeterlik ve ilişkide olma"dır.*	
ORJİNALİ	Interpersonal Behaviors Scale
ÇEVİRİSİ	Kişilerarası Davranışlar Ölçeği
YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:
ORJİNALİ	With the scale below, indicate to which extent your teachers, as a whole, behave as depicted in the items presented below.
ÇEVİRİSİ	Aşağıdaki ölçekle öğretmeninin aşağıdaki maddelerde tasvir edilen davranışları ne ölçüde gösterdiğini belirle.
YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:

DERECELENDİRME İFADELERİ	**ORJİNALİ**	Never			Sometimes			Always
		1	2	3	4	5	6	7
	ÇEVİRİSİ	Hiçbir zaman			Bazen			Her zaman
	YORUMUNUZ	a.( )Uygun b.			a.( )Uygun b.			a.( )Uygun b.
1. Madde	**ORJİNALİ**	I feel that my teachers sincerely care about me.						
	ÇEVİRİSİ	Öğretmenimin içtenlikle beni umursadığını (ilgilendiğini) hissediyorum.						
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:						
2. Madde	**ORJİNALİ**	My teachers do not care if I succeed or fail						
	ÇEVİRİSİ	Öğretmenim başarıp başaramadığıma aldırmaz.						
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:						
3. Madde	**ORJİNALİ**	When I ask my teachers to help me with a problem, s/he asks me that I think before giving me their opinion.						
	ÇEVİRİSİ	Öğretmenimden bir problemle ilgili yardım istediğimde o bir fikir vermeden önce düşünmemi ister.						
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:						
4. Madde	**ORJİNALİ**	The feedback I get from my teachers makes me feel uncertain about my capacities.						
	ÇEVİRİSİ	Öğretmenimden aldığım geri bildirim yapabileceklerim (yeteneklerim) hakkında belirsiz hissettirir.						
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:						
5. Madde	**ORJİNALİ**	My teachers encourage me to be myself.						
	ÇEVİRİSİ	Öğretmenim beni kendim olmakla ilgili cesaretlendirir.						
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:						

6. Madde	**ORJİNALİ**	I feel that teachers honestly enjoys spending time with me.
	ÇEVİRİSİ	Öğretmenlerin benimle vakit geçirmekten gerçekten hoşlandığını hissediyorum.
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:
7. Madde	**ORJİNALİ**	The feedback I get from my teachers takes the form of useless criticisms.
	ÇEVİRİSİ	Öğretmenimden aldığım geri bildirim, bana faydasız eleştiri gibi gelir.
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:
8. Madde	**ORJİNALİ**	My teachers seem to be genuinely interested in what I do.
	ÇEVİRİSİ	Öğretmenim yaptığım işle samimi olarak ilgileniyor gibidir.
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:
9. Madde	**ORJİNALİ**	My teachers only tell me about my faults
	ÇEVİRİSİ	Öğretmenim bana sadece hatalarımı söyler.
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:
10. Madde	**ORJİNALİ**	My teachers provide me with lots of opportunity to make personal decisions in what I do.
	ÇEVİRİSİ	Öğretmenim yaptığım işle ilgili kişisel kararlar almam konusunda bana birçok fırsat sunar.
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:

11. Madde	**ORJİNALİ**	My teachers send me the message that I'm inadequate
	ÇEVİRİSİ	Öğretmenim bana "yetersiz" olduğumla ilgili imalarda bulunur.
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:
12. Madde	**ORJİNALİ**	My teachers openly acknowledge my thoughts and feelings although they may be different from theirs.
	ÇEVİRİSİ	Öğretmenlerim, duygu ve düşüncelerim kendilerininkinden farklı olabilmesine rağmen duygu ve düşüncelerimi açıkça kabul ederler.
	YORUMUNUZ	a. ( ) Çeviri uygundur. b. ( ) Bu daha uygun:

EK 3: Kullanılan Ölçekler

Ölçek 1: Yaşam Alanlarında Algılanan Özerklik Ölçeği

Aşağıdaki maddelerin, size hangi derecede uygun olduğunu daireleri karalayarak gösteriniz.

	Hiç bir zaman	Nadiren	Genellikle	Çoğu zaman	Her zaman
1. Genel anlamda, istediğim şeyi yapmakta kendimi özgür hissediyorum.	○	○	○	○	○
2. Kendim istediğim için okula gidiyorum.	○	○	○	○	○
3. İnsanlara belli sınırlar içinde davranmak için kendimi zorlarım.	○	○	○	○	○
4. Boş zamanlarımda yaptığım şeyleri kendim seçerim.	○	○	○	○	○
5. Genel olarak bir şeyleri yapmak zorunda olduğum için değil, istediğim için yaparım.	○	○	○	○	○
6. Okula gitmek için kendimi zorlarım ya da biri beni zorlar.	○	○	○	○	○
7. İnsanlara karşı davranışlarımda kendimi özgür ve rahat hissediyorum.	○	○	○	○	○
8. Boş zamanlarımda kendi seçtiğim ve gerçekten ilgimi çeken şeyleri yapıyorum.	○	○	○	○	○
9. Gündelik işlerimdeki hareketlerimin özgür olduğunu düşünüyorum. (Örneğin dişlerimi kendi istediğim saatte fırçalarım, annem istiyor diye yatmadan hemen önce değil…)	○	○	○	○	○
10. Okulda kendimi hapishanedeymişim gibi hissediyorum.	○	○	○	○	○
11. İnsanlara kendimi ifade ederken, ya da onlarla konuşurken özgür ve rahat olduğumu hissediyorum.	○	○	○	○	○
12. Boş zamanlarımda gerçekten yapmak istediğim şeyi yapabildiğimi düşünüyorum.	○	○	○	○	○
13. Kendi kararlarımı vermede kendimi özgür hissediyorum.	○	○	○	○	○
14. Zorla okula gidiyormuşum gibi hissediyorum.	○	○	○	○	○
15. İnsanlarla olduğum zaman baskı altındaymışım gibi hissediyorum.	○	○	○	○	○
16. Boş zamanlarımda bir şeyler yaparken aslında başka şeyler yapmak istediğimi hissediyorum. (Yani boş zamanlarımda hoşlanmadığım şeyleri yapıyorum.)	○	○	○	○	○

Ölçek 2: Okul ve Ben

Aşağıda ödev yapmak, ders anlatırken öğretmeni dinlemek ve okula gitmekle ilgili bazı durumlar sorgulanmaktadır. Her bir durumun size ne ölçüde uygun olduğunu cümleyi takip eden dairelerden birini karalayarak işaretleyiniz.

A)

Ödev yapma	Hiçbir zaman	Nadiren	Genellikle	Çoğu zaman	Her zaman
1. Ödevlerimi kendim istediğim için yapıyorum.	○	○	○	○	○
2. Ödevlerimi niçin yaptığımı bil**mi**yorum; aslında ödev yapmanın ya da yapmamanın hayatımda önemli bir fark oluşturduğunu düşün**mü**yorum.	○	○	○	○	○
3. Ödevlerimi ailem, öğretmenim ya da çevrem istediği için yapıyorum.	○	○	○	○	○
4. Ödev yapmak zevkli olduğu için ve ödev yapmaktan keyif aldığım için ödevlerimi yapıyorum.	○	○	○	○	○

B)

Okula gitme	Hiçbir zaman	Nadiren	Genellikle	Sık sık	Her zaman
1. Okula kendim istediğim için gidiyorum	○	○	○	○	○
2. Niçin okula gittiğimi bil**mi**yorum; aslında okula gitmenin ya da gitmemenin hayatımda önemli bir fark oluşturduğunu düşün**mü**yorum.	○	○	○	○	○
3. Ailem, öğretmenim ya da çevrem istediği için okula gidiyorum.	○	○	○	○	○
4. Okula gitmek zevkli olduğu için ve okulda olmaktan keyif aldığım için okula gidiyorum.	○	○	○	○	○

C)

Öğretmeni dinleme	Hiçbir zaman	Nadiren	Genellikle	Sık sık	Her zaman
1. Ders anlatırken öğretmenimi, kendi isteğimle dinliyorum.	○	○	○	○	○
2. Ders anlatırken öğretmenimi niçin dinlediğimi bil**mi**yorum, aslında öğretmeni dinlemenin ya da dinlememenin benim için önemli bir fark oluşturduğunu düşün**mü**yorum.	○	○	○	○	○
3. Ders anlatırken öğretmeni dinlemek; ailem, öğretmenim ya da çevremin benden beklediği şey olduğu için öğretmenimi dinliyorum.	○	○	○	○	○
4. Ders sırasında öğretmeni dinlemek, zevkli olduğu için ve bana keyif verdiği için öğretmenimi dinliyorum.	○	○	○	○	○

Ölçek 3: Kişilerarası Davranışlar Ölçeği (Öğretmen Desteği)

Öğretmeninizin aşağıdaki maddelerde anlatılan davranışları ne ölçüde gösterdiğini daireleri karalayarak belirleyiniz.

	Hiç bir zaman	Nadiren	Genellikle	Çoğu zaman	Her zaman
1. Öğretmenimin benimle içtenlikle ve samimi olarak ilgilendiğini hissediyorum.	○	○	○	○	○
2. Başarılı da olsam başarısız da olsam öğretmenimin umurunda olmaz.	○	○	○	○	○
3. Öğretmenimden bir problemle ilgili olarak yardım etmesini istediğimde o kendi görüşünü söylemeden önce benim ne düşündüğümü sorar.	○	○	○	○	○
4. Öğretmenimin davranışları ve sözleri, beni kapasitem hakkında şüpheye düşürür, kendimi yetersiz hissettirir.	○	○	○	○	○
5. Öğretmenim beni kendim olmam ve kendi kararlarımı kendim vermem için cesaretlendirir.	○	○	○	○	○
6. Öğretmenimin, benimleyken geçirdiği zamandan gerçekten memnun olduğunu hissediyorum.	○	○	○	○	○
7. Öğretmenimin bana söyledikleri, işe yaramaz eleştiriler şeklindedir.	○	○	○	○	○
8. Öğretmenim yaptıklarımla samimi olarak ilgilenir.	○	○	○	○	○
9. Öğretmenimin bana sadece hatalarımı ve kusurlarımı söyler.	○	○	○	○	○
10. Öğretmenim çalışmalarımla ilgili kendi istediğim gibi seçimler yapmam için bana birçok fırsat sunar.	○	○	○	○	○
11. Öğretmenim bana "yetersiz" olduğum mesajını verir. (Yani kendimi başarısız hissettirir.)	○	○	○	○	○
12. Öğretmenim, duygu ve düşüncelerim, kendininkinden farklı olsa bile benim duygu ve düşüncelerimi kabul eder ve saygı duyar.	○	○	○	○	○

Ölçek 4: Kişilerarası Davranışlar Ölçeği (Yakın Arkadaş Desteği)

Arkadaşlarınızın aşağıdaki maddelerde anlatılan davranışları ne ölçüde gösterdiğini daireleri karalayarak belirleyiniz.

	Hiç bir zaman	Nadiren	Genellikle	Çoğu zaman	Her zaman
1. Arkadaşlarımın benimle içtenlikle ve samimi olarak ilgilendiğini hissediyorum.	○	○	○	○	○
2. Başarılı da olsam başarısız da olsam arkadaşlarımın umurunda olmaz.	○	○	○	○	○
3. Arkadaşlarımdan bir problemle ilgili olarak yardım etmelerini istediğimde onlar kendi görüşünü söylemeden önce benim ne düşündüğümü sorar.	○	○	○	○	○
4. Arkadaşlarımın davranışları ve sözleri, beni kapasitem hakkında şüpheye düşürür, kendimi yetersiz hissettirir.	○	○	○	○	○
5. Arkadaşlarım, beni kendim olmam ve kendi kararlarımı kendim vermem için cesaretlendirir.	○	○	○	○	○
6. Arkadaşlarımın, benimleyken geçirdiği zamandan gerçekten memnun olduğunu hissediyorum.	○	○	○	○	○
7. Arkadaşlarım bana hep işe yaramaz eleştirilerde bulunur.	○	○	○	○	○
8. Arkadaşlarım okulda yaptıklarımla samimi olarak ilgilenir.	○	○	○	○	○
9. Arkadaşlarım bana sadece hatalarımı ve kusurlarımı söyler.	○	○	○	○	○
10. Arkadaşlarım çalışmalarımla ilgili kendi istediğim gibi seçimler yapmam için bana destek olur.	○	○	○	○	○
11. Arkadaşlarım bana "yetersiz" olduğum mesajını verir. (Yani kendimi başarısız hissettirir.)	○	○	○	○	○
12.Arkadaşlarım, duygu ve düşüncelerim, kendilerininkinden farklı olsa bile benim duygu ve düşüncelerimi kabul eder ve saygı duyar.	○	○	○	○	○

Ölçek 5: Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili

Aşağıda altı farklı durum, iki grupta anlatılmıştır. İlk önce hangi gruptaki çocuklardan olduğunuza, daha sonra da o duruma "tamamen" mi yoksa "kısmen" mi uygun olduğunuza karar veriniz.

Ben Nasıl Biriyim?

	Bana tamamen uygun	Bana kısmen uygun				Bana kısmen uygun	Bana tamamen uygun
			ÖRNEK CÜMLE				
	☐	☐	Bazı çocuklar, boş zamanlarında dışarıda(sokakta) oynamayı tercih ederler.	AMA	Diğer çocuklar, televizyon izlemeyi tercih ederler.	☒	☐
1	☐	☐	Bazı çocuklar okul etkinliklerinde çok iyi olduklarını düşünürler.	AMA	Diğer çocuklar kendilerine verilen okul etkinliklerini yapıp yapamayacakları konusunda endişenirler.	☐	☐
2	☐	☐	Bazı çocuklar yaşıtları kadar akıllı olduklarını düşünürler.	AMA	Diğer çocuklar yaşıtları kadar akıllı olduklarından emin değillerdir ve akıllı olup olmadıklarını merak ederler.	☐	☐
3	☐	☐	Bazı çocuklar okul etkinliklerini bitirmekte oldukça yavaştırlar	AMA	Diğer çocuklar okul etkinliklerini çok çabuk bitirebilirler	☐	☐
4	☐	☐	Bazı çocuklar öğrendikleri şeyleri çoğunlukla unuturlar	AMA	Diğer çocuklar öğrendiklerini kolayca hatırlayabilirler.	☐	☐
5	☐	☐	Bazı çocuklar sınıf içi etkinliklerde çok iyidirler.	AMA	Diğer çocuklar sınıf içi etkinliklerde başarısızdır.	☐	☐
6	☐	☐	Bazı çocuklar okulda sorulan sorulara cevap bulmakta zorluk çekerler.	AMA	Diğer çocuklar çoğu zaman cevapları bulabilirler.	☐	☐

EK 4: Yapılandırılmış Soru Formu

Sorular

Açıklama: Aşağıdaki sorularla ilgili olarak gerçekten hissettiğiniz ya da düşündüğünüz şeyi çekinmeden yazınız. Buraya yazdığınız hiç bir şey öğretmeniniz ya da bir başkasıyla paylaşılmayacak, araştırmanın amacı için kullanılacaktır.

1. Derste öğretmeni dinlerken, parmak kaldırırken, öğretmenin dersle ilgili sorduğu sorulara cevap verirken kısaca okulla ilgili etkinliklere katılırken kendinizi özgür ya da rahat hissediyor musunuz? Örneklerle açıklayınız.

2. Okulla ilgili işlerde ya da derslerle ilgili kendinizi yeterli hissediyor musunuz? Başarabileceğinize inanıyor musunuz?

3. Öğretmeniniz okulla ilgili konularda özgür ve kendi tercihlerinize göre kararlar alabilmenize izin veriyor mu? Örneklerle açıklayınız.

4. Arkadaşlarınız kendiniz gibi olmanız için sizi destekliyor mu? Ya da okulla ilgili konularda özgür ve kendi tercihlerinize göre kararlar alabilmenizi destekliyor mu? Örneklerle açıklayınız.

5. Okul ya da ev ödevlerinizi niçin yaparsınız? (Lütfen kişisel sebeplerinizi yani gerçek düşüncelerinizi içtenlikle yazınız.)

6. Okula niçin gidersiniz? (Lütfen kişisel sebeplerinizi yani gerçek düşüncelerinizi içtenlikle yazınız.)

7. Okuldayken öğretmeninizi niçin dinlersiniz?(Lütfen kişisel sebeplerinizi yani gerçek düşüncelerinizi içtenlikle yazınız.)

EK 5: İzin Belgesi